



# Relatório do Projeto de Investigação

## *A importância do brincar na creche e no jardim de infância*

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Versão definitiva

Joana Alexandra e Silva dos Santos | N.º 170139018

Abril, 2018

## Índice

### Índice de Fotografias

### Índice de Tabelas

<b>Resumo .....</b>	<b>7</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>8</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo I – Quadro Teórico de Referência.....</b>	<b>14</b>
1. Perspetivas Teóricas sobre o Brincar.....	14
2. O Educador como Gestor do Currículo - O Papel do Educador de Infância na Promoção do Brincar .....	22
<b>Capítulo II – Metodologia de Investigação .....</b>	<b>26</b>
1. O Paradigma Interpretativo.....	26
2. A Investigação Qualitativa .....	26
3. A Investigação – Ação.....	28
4. Técnicas de Recolha de Informação .....	29
4.1. Observação Direta.....	29
4.1.1. Observação Participante .....	30
4.2. Notas de Campo.....	31
4.2.1. Conversas Informais.....	32
4.3. Pesquisa Documental .....	32
5. Análise da Informação .....	32
<b>Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções em Creche e Jardim de Infância.....</b>	<b>34</b>
1. Caracterização das Instituições.....	34
1.1. Instituição A – Contexto de Jardim de Infância .....	34
1.2. Instituição B – Contexto de Creche .....	40
1.2.1. Caracterização do Grupo 1 (Primeiro Berçário) .....	40
1.2.2. Caracterização do Grupo 2 (Segundo Berçário) .....	49
1.3. Instituição C – Contexto de Jardim de Infância .....	54
2. Aspetos Variantes e Invariantes .....	59
2.1. Contexto de Jardim de Infância – Instituições A e C .....	59
2.2. Contexto de Creche – Instituição B .....	63
3. Intervenção em Creche e Jardim de Infância .....	65
3.1. Instituição A – Contexto de Jardim de Infância .....	66

3.2. Instituição B – Contexto de Creche - Primeiro Berçário .....	74
3.3. Instituição B – Contexto de Creche - Segundo Berçário .....	86
3.4. Instituição C – Contexto de Jardim de Infância .....	95
<b>Capítulo IV - Considerações Finais .....</b>	<b>106</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>117</b>
Apêndice 1 – Percurso da Prática Pedagógica Supervisionada .....	118
Apêndice 2 – Planta da Sala Azul (Instituição A) .....	119
Apêndice 3 – Planta das Salas de Primeiro Berçário (Instituição B) .....	121
Apêndice 4 – Planta da Sala Azul (Instituição B) .....	123
Apêndice 5 – Planta da Sala B (Instituição C) .....	125
Apêndice 6 – Tabela Resumo dos Aspetos Variantes e Invariantes do Projeto de Investigação – Contexto de Creche .....	127
Apêndice 7 – Tabela Resumo dos Aspetos Variantes e Invariantes do Projeto de Investigação – Contexto de Jardim de Infância .....	129
Apêndice 8 – Carta de Apresentação + Pedido de Autorização para Captação de Imagens .....	131
<b>ANEXOS .....</b>	<b>132</b>
Anexo 1 – Horário da Sala Azul (Instituição A) .....	133

## Índice de Fotografias

Fotografia 1 – O bolo de aniversário com os “smarties” e a vela.....	67
Fotografia 2 – Construção em Lego apresentada pelas crianças.....	70
Fotografia 3 – B.D., M.C. e M.S. brincam no fantocheiro.....	72
Fotografia 4 - L. apanha a bola para colocá-la dentro do tubo de cartão.....	74
Fotografia 5 - L. introduz a bola dentro do tubo de cartão.....	75
Fotografia 6 – L. espreita para dentro do tubo de cartão para ver sair a bola.....	75
Fotografia 7 – L. troca o tubo maior por um mais pequeno.....	75
Fotografia 8 – L. coloca a bola dentro do tubo de cartão mais pequeno.....	76
Fotografia 9 – A bola não passa através do tubo de cartão mais pequeno.....	76
Fotografia 10 - As crianças aproximam-se dos objetos e dão início à exploração.....	78
Fotografia 11 - S.G. bate com a colher de pau no alguidar virado ao contrário.....	79
Fotografia 12 - G. leva o copo à boca e finge beber.....	80
Fotografia 13 - H. leva o copo à boca e finge beber.....	80
Fotografia 14 - H. finge mexer a comida com a colher no escorredor metálico redondo.....	80
Fotografia 15 - S. leva a taça à boca, sugerindo que bebe o seu conteúdo.....	81
Fotografia 16 - H. explorando os tules.....	83
Fotografia 17 - Mangueira de luzes, balões e tules.....	84
Fotografia 18 - D. atraído pelo piscar das luzes.....	84
Fotografia 19 – As crianças da Sala Azul na atividade das luzes.....	85
Fotografia 20 – Explorando individualmente (L.C.).....	85
Fotografia 21 – Brincando às escondidas!.....	86
Fotografia 22 - K.T., D.C. e L.P. sentadas no tapete a brincar.....	93
Fotografia 23 - K.T., D.C. e L.P. brincam ao faz-de-conta.....	93
Fotografia 24 - M. I. e D..J. a brincarem na garagem.....	96
Fotografia 25 - As crianças "conduzem" os carros, assentando os volantes na bancada da mercearia.....	98
Fotografia 26 – Vamos às compras!.....	100
Fotografia 27 – Vamos às compras!.....	100
Fotografia 28 – Os volantes regressam à mercearia.....	101
Fotografia 29 - Os volantes regressam à mercearia.....	101
Fotografia 30 – Espaço exterior da Instituição C.....	102
Fotografia 31 - Conduzindo o carrinho de mão.....	103
Fotografia 32 - Subindo para as andas e as trotinetes ao fundo.....	103
Fotografia 33 - Brinquedos utilizados no exterior.....	104

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Rotina da Sala Azul (Instituição A) .....	39
Tabela 2 - Rotina das Salas Azul e Lilás (Instituição B) .....	46
Tabela 3 - Rotina da Sala Azul (Instituição B) .....	53
Tabela 4 - Rotina da Sala B (Instituição C) .....	58

“Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a Poesia nos visita” (Gama, 2011, p. 162).

**Palavras-chave**

Criança, brincar, exploração, brinquedo, desenvolvimento, papel do educador.

**Resumo**

Este relatório descreve o meu projeto de Investigação-Ação, realizado no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar. O seu objetivo foi o de compreender qual o lugar que o brincar ocupa nas salas de creche e jardim de infância, como brincam as crianças, e como podemos, enquanto educadores, promover a brincadeira nestes contextos. Observei crianças em quatro grupos distintos (dois grupos de creche e dois de jardim de infância), num intervalo de idades dos 4 meses aos 6 anos. O estudo foi realizado utilizando, essencialmente, a observação direta e as notas de campo, recolhidas em momentos de atividade lúdica. Constatei que nem sempre o brincar é valorizado, principalmente no seio das instituições cuja rotina é muito estruturada, e onde se privilegia a produção de trabalhos, comprometendo o tempo para brincar. Daqui resulta uma redução do tempo destinado ao brincar, não permitindo, em muitos casos, um desenvolvimento das brincadeiras de forma a complexificá-las. Isto acontece, sobretudo, em jardim de infância, sendo que em creche ainda existe tempo e espaço para o brincar, desde logo porque a relação da criança com o mundo da brincadeira começa muito cedo, através da exploração do seu próprio corpo, que é ao mesmo tempo uma forma de se expressar e de brincar, assim como uma forma de se conhecer a si própria e ao meio ambiente. Enquanto brinca, a criança exprime-se livremente e retira prazer das experiências que realiza. As capacidades e aprendizagens que o brincar proporciona são variadas e possibilitam dotar as crianças de competências físicas, pessoais, relacionais, cognitivas e técnicas, tornando-as capazes de transformar o mundo que as rodeia, com sentido crítico e positivo.

**Keywords**

Child, play, exploration, toy, development, educator's role.

**Abstract**

This report accounts for my Investigation-Action Project, which has been accomplished within the scope of the Supervised Pedagogical Practice of Masters in Pre-School Education. Its purpose has been to understand which place play takes, both in the nursery and in the kindergarten, how children play and, how we can, as educators, promote play in these contexts. I've observed children in four different groups (two nursery groups and two kindergarten groups) in an age range from 4 months to 6 years old. The study has been carried out mainly by means of direct observation and by taking notes during the moments of play activity. I've found that play is not always valued, mainly amidst the institutions whose routine is highly structured and where one privileges the production of works, to the detriment of time to play. As a consequence, there occurs a reduction of the time destined for play, frequently not allowing the natural development of play activities so as to let them become more complex. This happens especially in kindergartens, while in the nursery there is still time and space to play, due to the fact that the relationship between infant/toddler and the world of play starts very early, through the exploration of his own body, which is a way of simultaneously expressing himself and playing, as well as a way of getting to know both himself and the environment. While he is playing, the toddler/child expresses himself freely and gets satisfaction from the experiments that he is carrying out. The capacities and learnings which are provided by play are varied and permit endowing children with physical, relational, cognitive and technical skills, making them capable of transforming the world around them, with a critical and positive sense.



## Introdução

Para enunciar as razões que me levaram a escolher o brincar como tema do meu projeto de investigação é necessário recuar alguns anos, até ao momento em que fui mãe pela primeira vez e tive a sorte de poder fazer uma pausa na minha atividade profissional para acompanhar a minha filha na primeira infância. [Mais tarde, para minha grande alegria, pude fazê-lo também com o meu filho mais novo]. Brinquei muito com os meus filhos, vi-os brincar com molas da roupa, tampas de *tupperwares*, panelas, mas também com brinquedos educativos mais simples ou mais complexos. Recordo com nostalgia as vezes em que fui encontrá-los sentados em frente à porta do forno, que lhes servia de espelho, a treinar expressões faciais. Mas, independentemente do objeto que elegiam para brincar, pude contemplar como o exploravam intensamente, que sentido lhe davam, como se entretinham com coisas tão simples e como através delas expressavam as suas alegrias, frustrações, aptidões e dificuldades.

Observar uma criança enquanto brinca é para mim um prazer. Brincar é a principal linguagem da criança, constituindo um direito seu, presente na *Convenção sobre os Direitos da Criança* e estabelecendo-se como uma ação indispensável ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Brincar é, portanto, tão fundamental para a criança como o direito à saúde, à segurança e à educação. Brincando, sozinha ou acompanhada, a criança constrói um mundo de situações imaginárias e experimenta vários papéis, interiorizando regras de conduta e sistemas de valores que irão orientar o seu comportamento. Assim, e de acordo com as ideias de Vygotsky, através da brincadeira e dos jogos podem ser desenvolvidos conceitos sociais, a socialização e a comunicação. É frequente que as crianças em idade pré-escolar desejem realizar tarefas que não são próprias da sua idade, reproduzindo o mundo organizado pelos adultos. Este desejo pode ser resolvido através da brincadeira, onde a criança ensaia comportamentos sociais, antecipando o comportamento de idades futuras. Este aspeto é um importante conceito na teoria de Vygotsky, focando a *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)* (Vygotsky, 1978).

Se pensarmos que o período que decorre do nascimento até aos três anos (idade de permanência na creche) coincide com a mudança gradual de um estado de dependência para a autonomia, e que no jardim de infância (dos três aos seis anos) se verifica um aumento da independência da criança face ao adulto, percebemos que não podemos dissociar o brincar destas conquistas (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

Ao longo da história vários foram os autores que contribuíram com as suas ideias sobre o brincar mas apenas em 1999, na 8.<sup>a</sup> Conferência Internacional de Ludotecas, em Tóquio, a

*ITLA - International Toy Library Association*, deu um importante contributo para a proteção do “brincar”, com a criação do *World Play Day* (Dia Internacional do Brincar), que se comemora no dia 28 de Maio (coincidindo com o dia de aniversário da própria associação). Em todo o mundo, todos os anos, neste dia, ludotecas e outras entidades que a elas se associam, preparam eventos e animações lúdicas para a comunidade, seja com a duração de um dia, de um final de semana ou até mesmo de uma semana. Portugal também se associa a esta comemoração.

Este tema que escolho para trabalhar, apesar de bastantes vezes abordado, também ao nível académico, permanece muitíssimo atual, suscitando frequentemente acesos debates na sociedade, onde pais e personalidades ligadas à educação, à psicologia e outras áreas do conhecimento, se debatem por uma escola onde o brincar assuma o papel principal. Efetivamente, existem instituições de educação de infância que não concedem às crianças o tempo e o espaço indispensáveis ao brincar, estabelecendo rotinas rígidas e demasiado escolarizadas. Tendo experienciado diferentes realidades enquanto estagiária, desde aquelas em que, por serem mais flexíveis, as rotinas beneficiavam o brincar, até outras que não lhe atribuíam a mesma importância, pareceu-me relevante realizar este estudo, cuja questão de Investigação-Ação é: *Como promover a brincadeira na creche e no jardim de infância?*

Ao longo dos vários estágios que realizei, quer em contexto de creche ou jardim de infância, pude observar as brincadeiras das crianças em diversas ocasiões e constatei que, brincando, realizavam aprendizagens, não apenas sobre o mundo que as rodeia, mas também sobre elas próprias. Também me parece importante reconhecer que muitas vezes a ação do/a educador/a não foi necessária para que estas aprendizagens se tornassem significativas para as crianças, quando entre elas interagiam brincando.

No que diz respeito à ordem dos quatro períodos de estágio devo referir que, ao contrário das minhas colegas de turma, o meu primeiro estágio foi realizado em jardim de infância, pelo facto de ter ingressado no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e só mais tarde ter transitado para o mestrado em Educação Pré-Escolar. Por esta razão, a ordenação dos estágios foi alterada. A tabela em apêndice (Apêndice 1) resume o meu percurso ao longo dos vários estágios (I, II e III), organizando os elementos chave, de forma a permitir um melhor entendimento das diferentes realidades que encontrei.

Relativamente aos contextos educativos onde desenvolvi o meu projeto de Investigação-Ação, à exceção de uma instituição à qual regressei em contexto de creche (único aspeto invariante), trabalhei com quatro educadoras, quatro equipas pedagógicas, quatro salas (espaço

físico) e quatro grupos distintos. De entre as três instituições contavam-se uma instituição de ensino privado com fins lucrativos, uma IPSS e uma instituição da rede pública, pelo que todas elas apresentavam características específicas. Em relação aos grupos de crianças, para além de serem todos novos grupos, também as suas idades variavam em cada contexto, pelo que no decurso dos meus estágios acompanhei todas as faixas etárias, passando pelo primeiro berçário, segundo berçário, sala de 4 anos e sala de 3-6 anos, ou seja, estagiei com crianças desde os 4 meses aos 6 anos, o que considero bastante enriquecedor, tendo em conta o tema do meu relatório.

No que se refere à organização do presente trabalho, este divide-se em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado ao enquadramento teórico, onde consagro também um espaço para a reflexão acerca do papel do educador de infância na promoção do brincar, construindo-se o educador como aquele que organiza o espaço e a rotina do grupo.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia e aí encontramos a enunciação do paradigma em que o meu estudo se insere – paradigma interpretativo -, assim como uma explicitação das técnicas de recolha utilizadas nesta investigação: observação direta, notas de campo e pesquisa documental. Devo referir que não senti necessidade de aplicar inquéritos por questionário às educadoras cooperantes porque considerei ter reunido todas as informações necessárias, nomeadamente as suas conceções sobre o brincar, durante as conversas informais que mantivemos diariamente, assim como durante as reflexões cooperadas semanais. É minha convicção que as informações recolhidas quando contextualizadas pelo momento experimentado na sala são mais naturais e verdadeiras ou, se quisermos, menos filtradas, não perdendo o vigor do vivido, o que me pareceu mais adequado ao meu projeto de Investigação-Ação.

Em seguida, no terceiro capítulo, introduzi a caracterização dos contextos educativos e fiz a apresentação e a interpretação das intervenções em creche e jardim de infância. Quanto à caracterização das instituições, não foi minha preocupação dedicar-lhes a mesma extensão, mas antes privilegiar as informações que considerei importantes em cada uma delas. Reconheço que a descrição da *Organização dos Espaços e Materiais* da Instituição B, em contexto de creche, está mais detalhada que as restantes, tornando-se mais extensa, mas tratando-se de uma sala de primeiro berçário, que é, por definição, bastante diferente das demais, devido às características específicas das crianças desta faixa etária, decidi manter tal como está. Decidi também não mencionar quaisquer nomes, tendo numerado as educadoras cooperantes de 1 a 4, nomeado as instituições de A a C e as crianças pelas suas iniciais. Da mesma forma, optei por não anexar

ao presente relatório nenhum documento oficial das instituições, para que não fossem identificadas.

Aquando da apresentação e interpretação das intervenções pedagógicas, entendi que fazia sentido inserir as fotografias junto do texto, com o objetivo de ilustrá-lo. Penso que colocar as fotografias em apêndice iria dificultar a sua consulta, para além de interromper a leitura. Acresce ainda que, sendo a reflexão pedagógica de cariz prático-teórico, essa reflexão parte do concreto para o abstrato, e do particular para o geral, pelo que se torna necessário que o concreto e o particular sejam claramente descritos, sendo que as fotografias ajudam à clareza dessa descrição.

Ainda acerca dos episódios que analisei, e à medida que os mesmos foram sendo concluídos, fui percebendo que seria possível o seu agrupamento em categorias, designadamente: brincadeiras espontâneas sem intervenção do adulto; brincadeiras espontâneas com intervenção do adulto; brincadeiras que partem de uma proposta do adulto (intervenção planeada). Estas categorias foram, portanto, sendo organizadas *à posteriori*, à medida que o trabalho foi tomando forma.

Nas considerações finais, e em face de todo o exposto, procurei refletir acerca das dificuldades encontradas e as aprendizagens realizadas no decorrer do presente projeto de investigação, assim como fazer uma projeção para o meu futuro enquanto educadora. Estou certa de que irei privilegiar o brincar na minha prática, seja na valência de creche ou jardim de infância, respeitando os tempos das crianças e apoiando as suas conquistas.

“As ciências do comportamento tendem a ser disciplinas bastante sóbrias, difíceis, não apenas nos procedimentos, mas também na escolha de tópicos. Estes devem ser cientificamente gerenciáveis. Não causa surpresa, por isso, que, quando os cientistas começaram a estender as suas investigações no domínio do desenvolvimento humano inicial, eles tenham deixaram claro quão frívolo é o fenómeno do brincar.” (Bruner, Jolly, & Sylva, 1976, p.13)

## Capítulo I - Quadro Teórico de Referência

### 1. Perspetivas Teóricas sobre o Brincar

Vários autores escreveram sobre o brincar, utilizando este conceito para significar diferentes atividades da criança. Abbott alega que “existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar” (2006, p. 96). Perante tal diversidade, e como forma de enquadrar a minha prática e o presente trabalho, é importante começar por fazer a distinção entre *jogos* e *brincadeira*, na medida em que se apresentam como ideias em confronto, muito embora, na literatura, encontremos muitas vezes o termo *jogar* como sinónimo de *brincar*. As divergências quanto à terminologia encontram-se enraizadas na linguística: enquanto os ingleses utilizam dois termos, fazendo a distinção entre brincadeiras não organizadas, com carácter aleatório e imprevisível - habitualmente designadas pelo termo *play* -, e jogos que obedecem a regras rígidas (*games*), os franceses dispõem apenas do termo *jeu*, que serve para designar as duas atividades (UNESCO, 1980). Assim, dependendo da nacionalidade do autor estudado ou das traduções do seu trabalho, encontramos um ou outro termo para fazer referência ao brincar. Neste projeto de Investigação-Ação o brincar é encarado como uma atividade distinta dos jogos, rejeitando uma estrutura formal e o uso de regras externas. Assenta, pelo contrário, numa perspetiva que confere ao brincar uma aura prazerosa e livre.

O termo *brincar* tem a sua origem no latim *vinculu* (vínculo), no sentido de “laço” (Nascentes, 1966). Brincar será, portanto, uma forma da criança se vincular com o mundo, com a vida (Brenman, 2015). No entanto, é difícil afirmar quando têm início os exercícios lúdicos (Piaget, 1971): Karl Groos defendeu que estes surgem muito precocemente, aquando dos primeiros movimentos reflexos e como “um pré-exercício dos instintos essenciais” (Piaget, 1971, p. 118); Winnicott (1985) foi ao encontro desta ideia e aludiu ao facto do recém-nascido levar as mãos à boca, explorando-as, evoluindo posteriormente para a exploração de outros objetos. De acordo com Jean Piaget “tudo é jogo durante os primeiros meses de existência” (1971, p. 119), sendo que o brincar começa por confundir-se com os comportamentos inerentes ao estágio sensório-motor, quando “o interesse da criança está orientado para os aspetos físicos da sua acção” (Kamii & Devries, s.d., p.43). A relação que o bebé estabelece com os objetos é, para Winnicott (1985), o resultado de uma reorganização mental que representa, também, a transição de um estado em que está fundido com a sua mãe, para um estado em que se relaciona com a mãe enquanto alguém externo a si. Para Piaget “o bebé adapta os seus reflexos aos objetos exteriores e desenvolve-os, finalmente, através da construção do objeto, a representação, a reversibilidade do pensamento e as operações formais” (Kamii & Devries, s.d., p.28).

Educadores como Pestalozzi e Froebel valorizaram a infância, a criança e o brincar espontâneo. Enquanto Pestalozzi destacou que o conhecimento provém dos sentidos, enfatizando a imitação e a reprodução, Froebel valorizou a criatividade da criança, acreditando que esta fazia reflexões com a ajuda dos adultos (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007). Pestalozzi contribuiu com a introdução do conceito de espontaneidade que Froebel ampliou, colocando-o no centro da sua concepção de como as crianças devem ser educadas (Idem). Assim, para este autor, o componente basilar do processo educativo deve ser a espontaneidade, e a educação de infância não tem como objetivo a aquisição de conhecimento, mas visa a promoção do desenvolvimento (Idem). Froebel valorizava a brincadeira espontânea das crianças, reconhecendo as suas competências simbólicas e a capacidade de estabelecer relações entre os objetos. Este autor definiu a pedagogia que exalta a participação ativa e criativa das crianças, considerando o brincar como o principal método de aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007). Portanto, Froebel valorizava o “fazer”, (conceito de *hands on*), na qual a perspectiva de Piaget se fundamentou e que Hohmann & Weikart (2003) transformaram, mais tarde, num modelo curricular assente na aprendizagem pela ação (Modelo High Scope). Para Froebel, tal como mais tarde defenderá Piaget, a aprendizagem deve ser iniciada de forma autónoma pela criança, indo ao encontro dos seus próprios interesses (Marques, 1999).

Kamii & Devries afirmam que:

“(...) o jogo espontâneo da criança deverá ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajem a utilização da inteligência e da iniciativa. O jogo dá às crianças uma razão intrínseca para o exercício da sua inteligência e da sua curiosidade” (s.d., p.32).

Froebel entendia o brincar como o meio através do qual a criança mantinha todas as suas experiências e acreditava que através do brincar o adulto estaria apto a reconhecer aquilo que a criança seria capaz de fazer, podendo depois, se necessário, apoiá-la ou, por outro lado, ampliar as suas aprendizagens (Bruce, 1997). Daqui se percebe o importante papel do educador enquanto observador atento; quando brinca, a criança expressa-se, dá-se a conhecer. Foi também com Froebel que os brinquedos ganharam um valor educativo (Brougère, 2002).

Mais recentemente, Kishimoto também manifestou a importância da observação das crianças enquanto brincam, considerando que: “Se o brincar é um dos eixos importantes do trabalho pedagógico, é preciso observar e acompanhar cada criança para verificar quais foram

os seus brinquedos favoritos, com quem brincou, como brincou (...)” (Kishimoto, 2010, p.15). Esta autora (Kishimoto, 2010) refletiu igualmente acerca da qualidade dos brinquedos oferecidos às crianças, defendendo os objetos artesanais e aqueles construídos a partir de materiais naturais (da natureza) ou de desperdício, em detrimento dos brinquedos industrializados. Considero que esta preocupação permanece atual, tendo observado, nos vários contextos de estágio, que as crianças brincam bastante com caixas de cartão, tampas de embalagens, garrafas sensoriais, etc., sendo estes materiais preferidos pelas educadoras de infância.

Wallon (1981) decompôs o brincar (a que chamou *jogo*) em quatro períodos, que acompanham as etapas de evolução da criança e o desenvolvimento das suas aptidões, e a que chamou *jogos funcionais* (enquanto exercitar de movimentos), *jogos de ficção* (jogo simbólico), *jogos de aquisição* (em que a criança observa tudo com o objetivo de compreender e apreender o mundo à sua volta) e *jogos de fabricação* (quando a criança transforma os objetos para criar outros novos). Este autor justificou a utilização do termo “jogo” para designar estas atividades da criança: segundo Wallon isto acontece “evidentemente por assimilação do que o jogo é para o adulto” (Idem, p. 76).

Winnicott (1985) descreveu a forma como se brinca, compreendendo que esta obedece a uma sequência que está relacionada com o próprio processo de desenvolvimento: inicialmente bebé e objeto estão fundidos um no outro; mais tarde o objeto é rejeitado, novamente aceite e percebido objetivamente; o brincar evolui do brincar individual para o brincar partilhado. Para Winnicott (Idem) brincar é natural, universal e funciona como uma terapia. O autor reconheceu e valorizou o brincar como um comportamento característico e espontâneo da criança, que promove o crescimento e as relações de grupo e que implica confiança. Ainda segundo Winnicott brincar é sinónimo de fazer, de controlar os objetos.

Para Piaget “as manipulações implicam, em si mesmas, processos de raciocínio” (Kamii & Devries, s.d., p.18). A criança descobre as propriedades físicas dos objetos ao agir sobre eles e observar os resultados dessa ação. Quando uma criança atira um brinquedo para o chão ou amacha uma folha de papel, por exemplo, ela está a descobrir as propriedades destes objetos e fá-lo utilizando os sentidos.

De acordo com a teoria de Piaget a criança apreende a realidade relacionando as novas experiências com conhecimentos que já possui (Kamii & Devries, s.d.).



Katherine Read refere que:

“A criança aprende o mundo que a rodeia através dos seus sentidos, visão, audição, tacto, gosto e cheiro, bem como através do seu sentido quinestésico. Quanto mais impressões sensoriais recebe, mais material tem para construir os conceitos do real.” (citada por Kamii & Devries, s.d., p.128)

Kishimoto (2010) reiterou que os bebés “pensam com as mãos”. Maria Montessori também atribuiu um papel preponderante aos sentidos e corroborou a ideia de que as crianças “constroem a sua personalidade à medida que interagem com o ambiente” (Marques, 1999, p.19), tendo verificado que elas aprendem ao contactar com os materiais. Para esta autora o/a educador/a não deve tentar moldar a mente da criança, mas antes “criar ambientes onde a criança possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação produzida” (Idem, p.23). Para Montessori (Moyle, 2006), o brincar construtivo assumia uma grande importância, não incentivando de igual forma o jogo simbólico.

Piaget (1971) descreveu três conjuntos de atividades lúdicas que caracterizam as brincadeiras infantis e se sucedem, acompanhando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança, e a que chamou *jogos de exercício*, *jogos simbólicos* e *jogos de regras*. Os primeiros ocorrem na fase de desenvolvimento pré-verbal e servem para praticar ações e movimentos, apenas pela sua fruição; os segundos implicam a imaginação, a representação de papéis, a representação de objetos ausentes e através deles a criança consegue realizar alguns dos seus desejos ou resolver conflitos internos; os terceiros envolvem necessariamente uma regulação e estão diretamente relacionados com o estabelecimento de relações sociais. Para este autor, o jogo pode ser definido “como o conjunto de atividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade” (Kamii & Devries, s.d., p.29) e é através do jogo que a criança constrói o conhecimento, nomeadamente no estágio de desenvolvimento sensório-motor (dos 0 aos 2 anos) e pré-operatório (dos 2 aos 7 anos). Piaget defendeu que o brincar promove a assimilação, permitindo a consolidação de aprendizagens realizadas. Portanto, para este autor, o brincar não é uma fonte de aprendizagem, mas, antes, um contributo ativo para o processo de aprendizagem, facilitando-a ao proporcionar à criança novas experiências e novas possibilidades de atuar no e sobre o mundo (Kamii & Devries, s.d.). Piaget (Idem) defende ainda a importância dos enganos cometidos pelas crianças como forma de construção de conhecimentos idênticos aos dos adultos. Enquanto brinca é permitido à criança que erre; brincar é, portanto, treinar para o inesperado, para o imprevisível, para o incerto.

Para Moyles:

“Talvez um dos maiores atributos do brincar seja as oportunidades que ele possibilita de aprendermos a viver com o *não saber*, pois todos reconhecemos prontamente que aprendemos mais efetivamente por meio de tentativa e erro e que o brincar é uma maneira não-ameaçadora de manejarmos novas aprendizagens mantendo, ao mesmo tempo, nossa auto-estima e auto-imagem.” (2006, p.16)

Vygotsky (1978) introduziu o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), entendido como a distância que existe entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível de desenvolvimento potencial. O autor afirma que “(...) o que está na zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real de amanhã, ou seja, o que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela poderá fazer por si mesma amanhã” (Vygotsky, 1978, p.87).

A teoria de Vygotsky distingue-se pela importância que o autor atribuiu à interação: a criança beneficia da interação com adultos ou com crianças mais experientes. Por esta razão, a ZDP dá um sentido importante à ação do educador, considerando o valor da sua ação como fator potencial do desenvolvimento da criança. Quando brincam ao “faz de conta”, as crianças atuam acima das suas próprias capacidades cognitivas: pensamento lógico, memória e atenção (Vygotsky, 1978). Estudos realizados por O’Connell e Bretherton (Pellegrini & Boyd, 2002) vêm ao encontro da teoria de Vygotsky. Segundo os autores, a exploração praticada pelos bebês torna-se mais complexa quando realizada na presença de um adulto, por oposição aos momentos em que o faz sozinha. De acordo com Vygotsky, quando brinca:

“(...) a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como num foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.” (1991, p. 69)

De notar que, aqui, o termo “brinquedo” é entendido como o ato de brincar, na medida em que este é visto como a atividade central da infância, fundamental ao processo de aprendizagem, desenvolvimento e crescimento do ser humano.

Bruner e Vygotsky enfatizaram o ambiente social em que a criança se insere, complementando a teoria de Piaget (Smith, 2006). Ambos concordaram que os adultos devem desempenhar um papel ativo na assistência à aprendizagem da criança. Bruner utilizou o termo

*scaffolding* (andaimes) para denominar a interação entre adulto e criança, com o objetivo de ajudar esta última a progredir na sua aprendizagem, alcançar um objetivo específico, resolver problemas e, conseqüentemente, desenvolver as suas competências.

“De maneira ideal, os adultos devem interagir com as crianças na sua ZDP construindo um andaime (*scaffolding*) para uma tarefa levemente mais complexa, de modo que as crianças sejam capazes de realizá-la naquele momento e, mais tarde, sozinhas.” (Smith, 2006, p. 37)

Assim, o conceito de *scaffolding* e a noção de ZDP legitimam a importância do adulto (ou par mais competente) para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Bruner frisou a influência do contexto e da transmissão social no processo de desenvolvimento da criança (Marques, 1999). Para este autor, o brincar reflete inevitavelmente a cultura em que ocorre ou mesmo a condição em que os indivíduos se encontram dentro de uma cultura. Assim, o jogo pode servir também como um veículo para ensinar a natureza das convenções de uma sociedade (Bruner, 1972). Bruner considerava que o brincar prepara para a vida e atribuiu uma grande relevância ao papel do adulto, que deve apoiar a criança nas suas conquistas.

O mesmo autor defendeu que, no brincar, o processo é mais relevante que o produto final (Sylva, Bruner, & Genova, 1974) e identificou várias funções a que o brincar parece atender: é um meio de aprender numa situação menos arriscada; possibilita minimizar ou mesmo eliminar a frustração do jogador (porque um obstáculo será entendido como um desafio a ultrapassar; é a experimentação que irá permitir reduzir a frustração e a criança será capaz de permanecer numa atividade durante um longo período de tempo); minora as conseqüências de uma possível falha; promove a prática de comportamentos que, de outra forma, não seriam tentados; permite à criança elaborar e inventar; a interação que o brincar proporciona promove a aquisição precoce da linguagem (Bruner, Jolly, & Sylva, 1976).

Assim, o brincar assume um papel importante na educação, principalmente no que se refere à evolução do intelecto, à resolução de problemas e à adaptação ao meio. Apesar disso Bruner reconheceu que a maioria das escolas do mundo são lugares convencionais e aborrecidos, que não promovem o “brincar produtivo” (Bruner, 1972).

Loris Malaguzzi (fundador do modelo Reggio Emilia) concebeu a criança como um ser capaz, conhecedor de “cem linguagens”, valorizando os seus sentimentos e afetos e deixando para trás “a concepção de criança como um ser egocêntrico, focado apenas na cognição e nos

objetos físicos” (Malaguzzi, citado por Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p.60). Distancia-se de Piaget ao considerar que a sua visão construtivista isola a criança porque não valoriza o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo, destacando as contribuições de Vygotsky neste domínio (Idem). Para Malaguzzi, a criança “(...) é rica de potencial, forte, poderosa, competente e, acima de tudo, conectada aos adultos e às outras crianças” (citado por Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p. 153).

Malaguzzi defendeu que, de entre a grande diversidade de formas de comunicação e expressão (“cem linguagens”) que as crianças dominam, o brincar é a forma mais expressiva de que se podem servir.

Bruce (2006), considerou que o brincar é um processo ativo, natural e inevitável para a criança. A autora parte do pressuposto que a criança é biologicamente propensa para brincar e que o brincar ajuda, nomeadamente: a pensar abstratamente em situações que levam a criança para além do “aqui e do agora”; a desenvolver a compreensão de como os outros pensam, sentem e se relacionam; a usar a imaginação, criando alternativas e outros mundos possíveis; e, ainda, envolve a reflexão. A mesma autora introduziu o termo *brincar de fluxo livre* (*free flow play*) para designar o brincar que é desenvolvido pela criança de forma espontânea, sem orientação do adulto ou regras externas. Bruce (Idem) ressalva que pode ser o adulto a iniciar a *brincadeira de fluxo livre* desde que dê liberdade às crianças para prosseguirem sem qualquer tipo de pressão externa. Outra das características do *brincar de fluxo livre* é que, ao brincarem em pares ou em grupos, as crianças aceitam os contributos de todos os envolvidos na brincadeira. Tina Bruce resume as doze características do *brincar de fluxo livre* na seguinte equação: “Brincar de fluxo livre = Mergulhar em experiências passadas + experiência, competência, maestria e controle técnicos adquiridos” (2006, p. 222).

Wohlwill (Pellegrini & Boyd, 2002) estabeleceu uma diferenciação entre *jogo* [entendido enquanto *brincar*] e *exploração*, considerando que a exploração antecede o jogo, embora reconheça que esta distinção é especialmente difícil de se fazer quando falamos de bebés. Para este autor, “a exploração envolve a recolha de informação, enquanto o jogo envolve pôr em prática e recombina essa informação” (Pellegrini & Boyd, 2002, p. 235).

Corinne Hutt (Pellegrini & Boyd, 2002) considerou existirem três categorias no brincar, a que chamou *jogo epistemológico* (que se refere à exploração), *jogo lúdico* (brincar simbólico) e *jogos com regras*. A autora assegura a ideia de que a criança dedica uma maior atenção aos objetos quando os explora, momento em que deles recolhe informações, enquanto que durante a brincadeira tende a desviar a atenção desses objetos com mais facilidade.

Por sua vez, Pellegrini & Boyd (2002) distinguiram três grandes categorias no brincar, que correspondem a três períodos da infância: a *exploração* (na primeira infância), a *fantasia* (na idade pré-escolar) e o *jogo violento* (no primeiro ciclo do ensino básico e que não deve ser confundido com agressão). Relativamente a esta última categoria, Neto (2017, dezembro) salientou a importância de brincar às lutas, de perseguir e ser perseguido, como forma de civilizar o corpo, sendo fundamental na educação civilizar os instintos agressivos.

Pellegrini & Boyd referem também a visão de Voss e Wohlwill segundo a qual o jogo se define “como um conjunto bastante estável de respostas a estímulos, tais como a atenção, esporádica e facilmente desviada, centrada em objectos e acções estereotipadas” (2002, p. 228).

Muitos outros autores contribuíram para a promoção do brincar na educação de infância, ao defender as suas vantagens e contributos para o desenvolvimento de competências das crianças. Dempsey & Frost identificaram diversos estudos que defendem que o jogo (enquanto atividade lúdica) é impulsionador de múltiplas aquisições, nomeadamente:

“(...) forma de encorajamento para a resolução de problemas (Sylva, 1977); o uso da linguagem (McCune-Nicholich, 1981); o uso criativo de materiais (Dansky, 1980); as competências manipulativas (Pepler & Ross, 1981); as competências sociais (Eisenberg & Harris, 1984) e as competências motoras (Seefeldt, 1984).” (Dempsey & Frost, 2002, p. 687)

Brougère (2002), analisou as relações entre jogo e educação, esclarecendo que quanto mais novas são as crianças, mais se reconhece como legítimo o tempo que dedicam ao brincar. Segundo o autor, o reconhecimento do jogo enquanto valor educativo veio possibilitar a valorização da dimensão educativa no jardim de infância, sem necessidade de recorrer a programas estruturados como os que são implementados a partir do primeiro ciclo do ensino básico. No entanto, Brougère refere que os adultos/ educadores tendem a considerar a criança como um “suporte da educação, em todos os momentos da sua vida” (Brougère (2002, p.9), o que faz com que a deixem brincar – porque se entende que o jogo é educativo – mas caiam na tentação de tentar transformar os jogos espontâneos em jogos educativos.

Kolling (2011) considera a brincadeira simbólica como o resultado das tentativas da criança para se introduzir no mundo dos adultos e acredita que, muitas vezes, as brincadeiras da primeira infância já revelam uma vocação relativamente à profissão futura (muito embora reconheça que, durante o seu percurso de vida, a criança vá sendo influenciada pela família, condições sociais e/ ou laborais, etc.).

Sá afirma que “brincar é uma sabedoria que nunca se detém: inventa-se, descobre-se, deslinda-se, desvenda-se. Brincar é confiar: no desconhecido, no que se brinca, com quem se brinca” (2012, junho 1).

Torna-se claro que não podemos dissociar as várias visões existentes sobre o brincar da época histórica, contexto sociocultural e concepções de infância em que surgem. A função atribuída ao brincar depende, portanto, diretamente das representações existentes sobre o papel e a importância da criança no sistema de relações sociais, as quais variam ao longo da história. No entanto, muito embora o brincar possa ter uma apreciação ou uma função diferente de acordo com o avançar do conhecimento humano e da pedagogia, permanece intacto o seu valor intrínseco e é em torno dele que sempre gira a alegria da criança.

## **2. O Educador como Gestor do Currículo - O Papel do Educador de Infância na Promoção do Brincar**

Brincar é um direito da criança, tal como está expresso no Artigo 31.º da *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989, e que entrou em vigor na ordem jurídica portuguesa em 21 de outubro de 1990. Como tal, enquanto cidadãos e enquanto educadores, temos o dever de proporcionar às crianças de todas as idades momentos de fruição livre, com vista à promoção de uma infância plena e feliz.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei 5/97 de 10 de fevereiro) atribui ao Estado a competência para a definição de objetivos e linhas de orientação curricular no ensino pré-escolar (Artigo 8.º). Assim, a elaboração das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)* teve como desígnio criar “pólos de referência, pontos de apoio (...) para os educadores, pais e sociedade em geral” (Vasconcelos, 2000, p. 37). Efetivamente, como refere Vasconcelos:

“Não deixando de reconhecer o papel regulador e supervisionador por parte do Estado e independentemente das diferentes modalidades organizacionais das instituições de educação de infância, é o educador o gestor do currículo.” (2000, p.38)

Tendo em conta a distinção feita por Roldão (Vasconcelos, 2000) relativamente aos níveis de decisão curricular, partimos do “nível central” (que emana as OCEPE), passando pelos “níveis institucional” (que elabora o projeto educativo) e “grupai” (que cria os projetos de

grupo), e chegamos ao cerne da gestão curricular, que acontece a nível individual, e cujo ponto chave se encontra na paixão do educador pelas crianças e na sensibilidade para respeitar as características individuais de cada uma, bem como do grupo, do interesse das famílias e da comunidade. Tal como defendia Winnicott (1985), os bons resultados no cuidado infantil dependem da devoção e não tanto do campo intelectual.

No quadro legislativo nacional, o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, define, no Anexo I, o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância. Da leitura deste documento extraímos as linhas orientadoras que dirigem o trabalho do/a educador/a, nomeadamente no que se refere à *Conceção e Desenvolvimento do Currículo* e à *Integração do Currículo*, que correspondem, respetivamente, ao segundo e terceiro capítulos do referido decreto-lei. Neste texto, a abordagem ao brincar é feita mencionando vários momentos em que esta atividade pode desenvolver-se de forma natural no decorrer da ação educativa, para além da referência explícita ao “jogo simbólico” e ao “jogo dramático” (na alínea g), ponto 2, capítulo III).

Cabe, portanto, ao educador - e de acordo com o exposto na lei (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo I, Capítulos II e III,) e definido nas OCEPE (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) - organizar o ambiente educativo da sala, do qual fazem parte a organização do grupo, do espaço e do tempo.

“Esta organização constitui o suporte do desenvolvimento curricular, pois as formas de interação no grupo, os materiais disponíveis e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo são determinantes para o que as crianças podem escolher, fazer e aprender. Importa, assim, que o/a educador/a reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece (...).” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.24)

Segundo Vasconcelos (2000), a prática educativa do/a educador/a deve assentar em várias qualidades e competências, nomeadamente: intuição, flexibilidade e rigor intelectual. Portanto, será a sua sensibilidade emocional, acompanhada de um rigor intelectual, que o/a levará a organizar a sala de atividades. Entramos, pois, no domínio relativo à intencionalidade do/a educador/a, espelhada na organização do espaço e na seleção dos materiais oferecidos às crianças. Bruner referiu a necessidade de “preparar ambientes para otimizar a aprendizagem segundo diversos critérios” (1999, p.58). Também Maria Montessori realçou a importância da criação, por parte do/a educador/a, de um ambiente propício ao desenvolvimento da criança,

referindo a importância da intencionalidade educativa que está subjacente a todas as decisões que são tomadas dentro da sala. A disposição da sala e os materiais que são colocados à disposição das crianças revelam as crenças do/a educador/a relativamente à forma como estas aprendem. Para esta autora, que acreditava que a criança aprende através dos sentidos, os materiais existentes na sala deveriam exercitá-los, promovendo atividades motoras e manuais (Marques, 1999).

De acordo com o modelo cognitivista de Piaget o educador é entendido como aquele que organiza o ambiente físico e social (cf. Wadsworth, citado por Marques, 1999, p. 38), zelando para que a atmosfera da sala estimule a aprendizagem das crianças (Marques, 1999). O educador é, portanto, um facilitador que coloca ao dispor das crianças os materiais necessários para as suas experiências e permanece no meio delas, auxiliando-as na resolução de problemas. Malaguzzi acrescentou que “o ambiente deve ser organizado para estabelecer a interação entre o reino cognitivo e o reino das relações e do afeto” (citado por Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p.61). Segundo Post & Hohmann (2007), os espaços para brincar têm de envolver e cativar as crianças através do seu conforto e conteúdo, incluindo materiais que vão ao encontro dos interesses destas. Os sentidos e as ações das crianças são aspetos que devem ser estimulados na área do brincar, promovendo nelas aprendizagens sobre o mundo físico e social.

Como referido anteriormente, também a organização do tempo reflete as concepções do/a educador/a de infância, a quem compete esta gestão, atribuindo um maior ou menor espaço para as várias atividades, entre as quais o brincar.

“O tempo diário inscreve-se num tempo, semanal, mensal e anual, que tem ritmos próprios e cuja organização tem, também, de ser planeada. A vivência destas diferentes unidades de tempo permite que a criança se vá progressivamente apropriando de referências temporais que são securizantes (...). Trata-se de prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças e que tenha em conta que precisam de tempo para fazerem experiências e explorarem, para brincarem, para experimentarem novas ideias (...).” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.27)

Assim, cabe ao educador gerir o espaço e o tempo dentro da sua sala de referência, pelo que o tempo e o espaço destinados ao brincar deverão ser objeto de reflexão e traduzir uma intencionalidade do/a educador/a. Então, partindo de uma rotina previsível e securizante, o brincar assume-se como um espaço livre na rotina, como um recurso de uma imensa riqueza,



quando aproveitado pelo/a educador/a, que deverá observar atentamente aquilo que as crianças dizem e fazem, com o objetivo de adequar as suas práticas ao estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças.

De realçar o destaque atribuído ao brincar na redação das atuais OCEPE, que vem legitimar esta atividade até aqui, por vezes, desconsiderada, por ser entendida apenas como uma forma de entreter a criança. Esta visão redutora é, portanto, contrariada pelos redatores do texto, que definem o brincar como uma atividade “rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.11).

## **Capítulo II - Metodologia de Investigação**

### **1. O Paradigma Interpretativo**

Encontramos na literatura diferentes paradigmas que concorrem para a compreensão da investigação, nomeadamente: o positivista, o interpretativo e o sociocrítico. Referem Guba & Lincoln (1994), que estes paradigmas não se anulam uns aos outros, embora cada um deles apresente diferentes perspetivas para o “como”, “o quê” e “para quê” investigar, ou seja, cada um deles nos oferece uma perspetiva diferente acerca da natureza do conhecimento, da forma como ele é adquirido e do modo como é utilizado.

O presente projeto foi executado seguindo o paradigma interpretativo, no seio do qual se desenvolvem os projetos de investigação qualitativa, que por sua vez contêm a investigação-ação.

### **2. A Investigação Qualitativa**

A investigação qualitativa é a metodologia que serve de base ao desenvolvimento do meu trabalho de investigação, em que procurei compreender os fenómenos educativos que envolvem o brincar, analisando o comportamento das crianças.

Erickson designou-a de “investigação interpretativa”, por se tratar, precisamente, de um processo baseado na interpretação, que “abrange o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o actor e aqueles que interagem com ele” (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994, p.39). Reconhecendo que os fenómenos sociais e humanos são imprevisíveis e complexos, o paradigma interpretativo ou qualitativo procura compreender e interpretar a complexidade das situações quotidianas que ocorrem em determinado contexto. Este tipo de metodologia humanista (Aires, 2015) em que o investigador, enquanto participante, se converte no principal instrumento de investigação, permite uma inter-relação entre aquele [investigador] e os sujeitos da investigação, existindo entre eles uma influência recíproca. Quando aplicada à educação de infância, referem Walsh, Tobin, & Graue que:

“Os investigadores interpretativos compreendem as crianças e as salas de atividades, não através de métodos obscuros, e muitas vezes proibitivos, de recolha e análise de dados, mas sim através de um recurso sistemático às mesmas idiossincrasias e sensibilidades que contribuem para fazer os bons educadores de infância, os bons amigos, os bons amantes, os bons pais e as boas pessoas – ouvir, conversar, interpretar, reflectir, descrever e narrar.” (Walsh, Tobin, & Graue, 2002, p. 1041)

A investigação qualitativa assume-se, assim, como um processo de construção, que tem origem na informação que é recolhida pelo investigador no local de estudo para depois ser interpretada, desconstruída e refletida. As reflexões que daqui resultam constituem o produto deste processo, uma vez que nos obrigam a pensar acerca das práticas vivenciadas, o que constitui a base da construção do conhecimento e da prática pedagógica. Tal como Freire afirma:

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p. 18)

Bogdan & Biklen (1994) apontam cinco características da investigação qualitativa, sendo que as mesmas podem não estar presentes concomitantemente em todos os estudos:

- a) A fonte dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador (também designado de investigador qualitativo) o instrumento principal da sua recolha, que é realizada por contacto direto.
- b) Os dados recolhidos são de natureza descritiva, sob a “forma de palavras ou imagens e não de números” (Idem, p.48).
- c) O investigador interessa-se mais pelo processo do que pelo resultado.
- d) A análise dos dados é realizada de forma indutiva, ou seja, os dados recolhidos são utilizados “para gerar descrições, conceitos e teorias” (Freitas, 2013, p. 1086). Para além disso, o investigador não tem como objetivo comprovar hipóteses pré-existentes.
- e) O significado é essencial numa abordagem qualitativa; isto é, as perspetivas dos participantes são importantes para que o investigador perceba “aquilo que eles experimentam” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51).

Fernandes (1991) indica que a qualidade dos dados obtidos depende muito da sensibilidade do investigador, já que a subjetividade é inerente a todo o processo. Freitas refere que os estudos qualitativos “guiam-se pelo princípio de encaixe das teorias nos dados e não pelo seu contrário” (2013, p.1086). A autora acrescenta ainda que “outro aspeto a destacar é o seu enfoque holístico, que implica: analisar a realidade como um todo, sem efetuar a sua redução em partes” (Idem).

Efetivamente, o presente projeto de investigação centra-se na reflexão acerca das observações efetuadas nos vários contextos de estágio em creche e jardim de infância, numa perspetiva de construção e intervenção. Portanto, a autorreflexão, não apenas ao nível

metodológico da investigação, mas também das respostas alcançadas, assume crucial importância, uma vez que uma das motivações pessoais inerentes à minha investigação é a de compreender o fenómeno do brincar, tendo como objetivo aperfeiçoar a prática profissional futura. Assim, considero ser o paradigma interpretativo, de cariz descritivo, aquele que melhor responde às minhas necessidades enquanto investigadora.

### **3. A Investigação - Ação**

A Investigação-Ação (I-A) “é um tipo de investigação [em que] o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 293) e que tem como propósito a obtenção de respostas para um determinado problema, que permitam a tomada de decisões, com vista à mudança. Caracteriza-se por questionar as ideias vigentes, transformando-as em objetos de estudo, perspetivando a melhoria das práticas (Idem).

Cohen e Manion definem investigação-ação como

“(...) um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. (...) de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (citados por Bell, 1997, pp.20-21).

Constitui-se, tal como definido por Lewin, “como um modelo sequencial e cíclico” (Filipe, 2004, p. 112), em que cada novo ciclo é a continuação do anterior, pelo qual é enriquecido. Compreende várias fases – planeamento, ação, observação e avaliação – e permite que o educador faça da sua prática objeto de reflexão. É através da reflexão que o investigador analisa as suas ações, repensando-as e dando início a um novo ciclo. Segundo Coutinho et al.,

“o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (2009, p. 360).

Coutinho et al. descrevem a investigação-ação “como uma família de metodologias de investigação que incluem [simultaneamente] ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão)” (2009, p. 360), com base num “processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (Idem), e em que “nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados (...) os

métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior” (Dick, citado por Coutinho et al., 2009, p.360).

Portanto, a I-A propicia o questionar das próprias práticas, a procura de respostas para as questões colocadas, a reflexão sobre a informação recolhida e o acionar de possíveis mudanças. Segundo Coutinho et. al. (2009) através da investigação-ação é possível melhorar a prática social e/ou educativa, e fazer dos educadores protagonistas da ação.

Trata-se, portanto, de uma abordagem de natureza essencialmente prática e onde o trabalho não termina com o final do projeto (Bell, 1997).

Quanto à minha questão de Investigação-Ação - *Como promover a brincadeira na creche e no jardim de infância?* -, que surgiu pela observação de crianças enquanto brincavam, permitiu-me estudar o papel do brincar nos vários grupos em que realizei os meus estágios, tendo contribuído, não apenas para a proposta de atividades, como também para o meu desenvolvimento enquanto profissional, tornando-me mais consciente nas minhas práticas diárias. Considero igualmente relevante a troca de ideias que este tema proporcionou com as educadoras cooperantes que me acolheram.

#### **4. Técnicas de Recolha de Informação**

Selecionar os métodos de recolha de informação é um dos momentos chave no planeamento da investigação, na medida em que da sua escolha depende a concretização dos objetivos propostos. A opção por determinada técnica dependerá, então, do tipo de informações que se pretendem recolher. No presente projeto de investigação optei pela conjugação de diferentes procedimentos, sendo se realçar a utilização de notas de campo e registos fotográficos e audiovisuais, por considerar que desta forma seria possível preservar e, mais tarde, reconstruir fielmente os acontecimentos selecionados, permitindo-me refletir sobre eles, reduzindo o risco de deturpações face ao passar do tempo.

Importa agora explicitar os fundamentos e procedimentos de cada uma das técnicas e instrumentos de recolha que utilizei na minha investigação.

##### **4.1. Observação Direta**

A observação é uma das técnicas mais utilizadas na metodologia qualitativa. É através da observação que entendemos o outro e aprendemos sobre as crianças (Jablon, Dombro, & Dichtelmiller, 2009). Em educação de infância, uma boa compreensão dos interesses das

crianças e das suas singularidades só se consegue através da observação das suas ações, comportamentos e experiências. Enquanto estagiária e futura profissional de educação, reconheço a importância da observação e a abundância de informações que nos permite recolher. Walsh, Tobin, & Graue alegam que a observação “oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto” (2002, p. 1055) permitindo ao investigador colher informações de situações concretas. Como referem Quivy & Campenhoudt, as vantagens da observação direta são:

“a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no próprio momento em que se produzem; a recolha de um material de análise não suscitado pelo investigador e, portanto, relativamente espontâneo; e a autenticidade relativa dos acontecimentos em comparação com as palavras e com os escritos (...).” (1998, p.199)

#### **4.1.1. Observação Participante**

A observação participante permite uma interação entre observador e observado (Lessard-Hébert, 1994), sendo que o observador participa na vida do grupo e estuda “os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.197). Bell (1997) refere que esta é uma técnica que requer muito tempo, e que não se resume apenas ao ato de observar. Na verdade, depois de registar, de forma mais rigorosa possível, as suas observações, o investigador terá de dedicar-se à interpretação das informações que recolheu (Quivy & Campenhoudt, 1998).

No presente projeto de investigação-ação adotei a observação participante, tornando-me membro dos grupos que me propus estudar. Construí uma relação com as crianças e respetivas equipas de sala, desempenhando um papel no interior de cada um dos grupos, o que me permitiu conduzir a investigação, nomeadamente quando propus atividades às crianças ou quando intervim nas suas brincadeiras.

Evertson e Green (Lessard-Hébert, 1994), distinguiram dois tipos de observação participante, considerando que esta pode assumir uma forma ativa ou passiva de acordo com o nível de envolvimento do observador. Assim, segundo os autores, quando perante uma observação participante ativa, o investigador está completamente envolvido nos acontecimentos, o que lhe confere uma visão enquanto participante, mas que faz com que não lhe seja possível efetuar quaisquer registos nesse momento, deixando-os para mais tarde, depois

de terminada a ação. Por outro lado, na observação participante passiva é possível efetuar registos no momento em que decorre a atividade, pelo facto de o investigador se encontrar a assistir aos acontecimentos. Ao longo dos meus estágios nas diferentes instituições educativas, existiram ocasiões em que participei nas brincadeiras das crianças, assumindo uma observação participante ativa, e outras em que fiquei “de fora” da brincadeira, enquanto observadora participante passiva. Para minimizar o risco de perder informação importante, nomeadamente nos momentos em que me foi impossível efetuar registos por me encontrar imersa nos acontecimentos, tive a preocupação de pedir aos restantes membros das equipas de sala que tirassem fotografias ou filmassem as atividades, cabendo-me depois a tarefa de as reconstruir.

#### **4.2. Notas de Campo**

Bogdan & Biklen descrevem as notas de campo como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (1994, p.150). Este tipo de documentos reúne, portanto, as informações que testemunham o percurso da investigação (Lessard-Hébert, 1994). Bogdan & Biklen continuam afirmando que, no caso da observação participante, consideram-se notas de campo todos os elementos recolhidos, nomeadamente “documentos oficiais, [...] imagens e outros materiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150).

No presente projeto de investigação, as notas de campo foram a principal técnica utilizada, enquanto registo das observações diretas, e como forma de preservação dos acontecimentos. Estes registos, bastante descritivos, possibilitaram, posteriormente, a minha reflexão acerca dos mesmos. Note-se que, no capítulo dedicado à intervenção, começo por, em cada episódio, apresentar a respetiva nota de campo para depois passar à sua interpretação e análise. Servi-me, igualmente e diariamente, dos meios audiovisuais, como fotografias e vídeos, enquanto técnicas que se destinam a registar informação selecionada (Coutinho et al., 2009), por considerar que são práticas de excelência na investigação-ação. Efetivamente, estas permitem uma reprodução da realidade, que, por sua vez, possibilita a recolha de informações que podem não ser percecionadas durante a observação direta. Um bom exemplo disso são as interações verbais entre as crianças, que são particularmente difíceis de registar no momento em que acontecem.

#### **4.2.1. Conversas Informais**

As conversas informais, mantidas diariamente com as quatro educadoras cooperantes (para além das reflexões cooperadas semanais), permitiram-me recolher variadíssimas informações, nomeadamente quais as suas conceções sobre o brincar. O diálogo natural, muitas vezes em presença das crianças e dos factos ocorridos, revelou-se sempre muito profícuo e elucidativo das suas práticas e convicções.

#### **4.3. Pesquisa Documental**

Como complemento às técnicas anteriormente mencionadas, utilizei a pesquisa documental, nomeadamente para perceber a forma de funcionamento das diferentes instituições educativas onde estagiei. Para a consecução desse objetivo, consultei documentos oficiais e internos de cada uma das instituições, como o Regulamento Interno, o Projeto Educativo, o Projeto Pedagógico e o Dossier de Grupo, entre outros documentos de fontes privadas (como registos produzidos pelas educadoras cooperantes) que me foram disponibilizados. Estas informações foram muito úteis para caracterizar as instituições.

### **5. Análise da Informação**

Diversos autores referem a importância da triangulação no momento de analisar a informação, na medida em que o investigador pode utilizar dois ou mais métodos de recolha de informações (como é o caso), tendo em vista a consistência das mesmas. Segundo Bolívar et al., podemos “(...) procurar a consecução da validade do estudo qualitativo através da técnica da triangulação” (citados por Alves, 2002, p.78). Assim, após recolher todas as informações através dos métodos anteriormente mencionados, procedi à análise qualitativa do seu conteúdo e, já depois de ter abandonado o local da investigação, iniciei as minhas reflexões. As produções escritas que daí resultaram encontram-se no capítulo dedicado à *Intervenção em Creche e Jardim de Infância* e procurei fundamentá-las recorrendo às perspetivas de diversos autores face ao objeto do meu estudo, com o propósito de alargar o espectro da minha investigação. Pessoalmente, considero que este momento dedicado à análise e reflexão, que se apoia na consulta de teóricos, é muito importante na construção profissional do educador; tal como Bruner referiu: “Se não falarmos sobre as nossas experiências, nós não existimos.” (citado por Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p.323).



Após ter concluído a análise dos doze episódios selecionados (três episódios por cada grupo de crianças) percebi que poderia agrupá-los pelas seguintes categorias: brincadeiras espontâneas sem intervenção do adulto; brincadeiras espontâneas com intervenção do adulto; brincadeiras que partem de uma proposta do adulto (intervenção planejada).

### **Capítulo III – Apresentação e Interpretação das Intervenções em Creche e Jardim de Infância**

#### **1. Caracterização das Instituições**

##### **1.1. Instituição A – Contexto de Jardim de Infância (Estágio I)**

Como referido na *Introdução* do presente relatório, iniciei a prática pedagógica supervisionada em contexto de jardim de infância, pelo facto de ter ingressado no mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e só depois ter transitado para o mestrado em Educação Pré-Escolar. Fui, por coincidência, colocada num grupo que já conhecia (à exceção de quatro crianças) e que tinha acompanhado num estágio anterior, aquando da minha licenciatura. Nessa altura a maioria das crianças tinha dois anos (poucas haviam completado os 3 anos), razão pela qual não se recordavam de mim. No entanto, a educadora cooperante não era a mesma, uma vez que a educadora com quem já tinha estagiado se encontrava a gozar uma licença de maternidade.

Este estágio decorreu entre os dias 7 de novembro de 2016 e 11 de janeiro de 2017, na Sala Azul da Instituição A, com a Educadora 1.

Esta instituição, um estabelecimento de ensino privado com fins lucrativos, iniciou a sua atividade em setembro de 1992. Localizada no concelho de Almada, na freguesia da Charneca de Caparica [de acordo com os Censos de 2011, é a freguesia menos envelhecida do concelho], está inserida numa zona habitacional constituída, principalmente, por moradias, que reúne infraestruturas urbanas de boa acessibilidade, com acesso a transportes públicos. Esta escola dedica-se ao ensino de cinco valências, nomeadamente, Creche, Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e o tema curricular, referente a todas as valências, é trianual. O tema do triénio em curso é a “Educação pela arte”.

Importa também referir que, nesta instituição, vigora o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna (MEM).

##### **a) Infraestruturas e espaço físico**

Este estabelecimento foi construído de raiz e as instalações revelam excelentes condições, quer ao nível das estruturas internas, quer externas, assim como ao nível da decoração dos vários espaços. Relativamente às salas de creche e jardim de infância, estas estão muito bem equipadas e preservadas.

Como mencionado nas OCEPE, é dever do estabelecimento educativo “(...) proporcionar um espaço alargado de desenvolvimento e aprendizagens de todas as crianças, em que a partilha dos espaços comuns (entrada, corredores, refeitório, biblioteca, ginásio, etc.) deverá ser planeada em conjunto pela equipa educativa” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.23). Na instituição A, os vários espaços estão distribuídos da seguinte forma:

Piso 0 – Aqui funcionam: a Creche, o Jardim de Infância, a Bebéteca, o Espaço Lúdico, a sala Arco-Íris, a sala de apoio (Sala Castanha), o Ginásio, a Cozinha, o Refeitório do Jardim de Infância, a Secretaria, os Gabinetes de Direção Pedagógica, Financeira e Administrativa, Salas de atendimento aos Encarregados de Educação e a Sala de Reuniões de Creche e Jardim de Infância. A Sala Azul localiza-se, portanto, no piso térreo (piso 0).

Piso 1 – Tem duas salas de jardim de infância (salas dos 5 anos), as salas de 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, Auditório, Gabinetes de Coordenação e de Psicopedagogia, Sala de Professores, Biblioteca, Sala de Música, Sala de Informática, Refeitório.

Espaço Exterior – É constituído por diversos espaços: um espaço relvado, campos de futebol, Court de Ténis e Piscina. O jardim de infância e a creche possuem um parque próprio situado no lado poente do colégio.

## **b) Projeto Educativo da Instituição A**

Em concordância com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, o Projeto Educativo deste estabelecimento, “(...) prevê as funções e formas de relação com os diversos grupos que compõem a comunidade (...)” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.23), e é complementado pelo Plano Anual de Atividades, assim como pelos projetos especiais de cada valência, que são revistos e criados anualmente. Os objetivos principais do Projeto Educativo são o desenvolvimento da autonomia, criatividade, cooperação, solidariedade, saber estar, saber fazer e saber ser, assim como “(...) enquadrar o trabalho educativo dos profissionais e a elaboração do projeto curricular de grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.23). Analisando o Projeto Educativo da instituição, percebemos que este se foca numa perspetiva de educação para a cidadania e na capacidade de mobilização de conhecimentos, aplicando-os no quotidiano. Refere ainda a importância e a vontade de estabelecer uma relação congruente com a comunidade, através da transmissão de valores e de responsabilidade social aos alunos, o que é fundamental, visto que “A escola é para se aprender a conhecer, a fazer, a ser, a viver com os

outros, os célebres quatro pilares da Comissão da UNESCO para a educação no século XXI.” (CNE, 2007, p.67).

O Projeto Educativo desta instituição reflete a preocupação com o envolvimento das famílias, tanto nos Projetos de Sala como no Projeto Educativo da instituição, uma vez que segundo a Lei-quadro (1997),

“a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Assim, pretende-se que as famílias tenham um papel ativo na escola, assim como no desenvolvimento individual de cada uma das crianças, valorizando as suas pertenças e a sua cultura, pois segundo as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), tanto as famílias como o estabelecimento de educação são contextos sociais que influenciam a educação da criança, devendo-se, portanto, apoiar a relação entre os dois sistemas. Nesta instituição, e no que se refere especificamente às valências de creche e jardim de infância, a comunicação com as famílias é realizada através do caderno de comunicação escola-casa, por telefone ou através de reuniões presenciais.

### **c) Equipa educativa da Instituição A**

A Direção Pedagógica da Instituição A tem sob a sua responsabilidade as valências de Creche, Jardim de Infância e 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. Para garantir o funcionamento de um estabelecimento com esta dimensão, existem estruturas intermédias que garantem a gestão diária dos vários recursos, humanos e materiais (conforme organograma publicado no site da instituição).

Mais concretamente, no que diz respeito à creche e ao jardim de infância, existe uma coordenadora que é comum às duas valências e que trabalha juntamente com onze educadoras e respetivas auxiliares de ação educativa (uma auxiliar por sala, à exceção da sala de primeiro berçário que conta com duas auxiliares).

#### **d) Equipa pedagógica de sala**

A equipa de sala é fixa e constituída pela Educadora 1 e por uma auxiliar de ação educativa. Ambas possuem qualificação profissional adequada para a função que desempenham. Para além da formação realizada a título individual, a instituição aposta em programas de formação contínua para que os seus funcionários se mantenham em constante atualização de saberes e práticas pedagógicas, o que reflete uma preocupação ao nível da qualidade dos cuidados que são prestados às crianças. Esta questão é, sem dúvida, uma mais-valia para o grupo.

À segunda-feira de manhã, educadora e auxiliar reúnem-se informalmente na sala antes da realização do *Conselho da Manhã*. Conversam sobre o que vai acontecer durante a semana, organizando os trabalhos que vão ser propostos às crianças e também atualizam informações ou recados que possam existir. Embora a educadora lidere a equipa, não se sente uma hierarquização das profissionais, na medida em que ambas dividem as tarefas entre si e ambas proporcionam situações significativas de aprendizagem para as crianças. Na minha opinião, esta forma de trabalhar é benéfica porque se rentabiliza melhor o tempo e os recursos. A auxiliar da Sala Azul é proactiva, dando ideias sobre como poderão ser executados os projetos ou atividades e ambas têm uma forte convicção das suas ideias, decorrente da sua prática evidente. Durante a semana as atividades em pequeno grupo são sempre divididas entre educadora e auxiliar e, enquanto permaneci na instituição, também comigo.

No que se refere às convicções da Educadora 1 sobre o brincar, esta não se mostrava muito disponível para as minhas propostas, para além de privilegiar a realização de múltiplos trabalhos em detrimento da brincadeira. Tratando-se de uma instituição de ensino onde a rotina era muito estruturada, com muitas atividades, o brincar acontecia em períodos curtos e pouco frequentes. Esta educadora cooperante distanciava-se das restantes (2, 3 e 4) pela forma como se relacionava com os meninos, sendo bastante rígida com as crianças e muito pouco tolerante quanto ao nível do ruído dentro da sala (que por vezes subia de tom quando as brincadeiras atingiam o apogeu). Tratando-se do primeiro ano de atividade profissional, entendo que a razão por detrás desta postura poderia ser a sensação de insegurança, aliada à pressão da instituição para cumprir com todas as solicitações. A educadora manifestou, durante as nossas reflexões cooperadas, a sua preferência pelo ensino do 1.º ciclo do ensino básico, o que poderá também justificar a forma como entendia que as crianças deveriam comportar-se. Pude perceber que, enquanto profissionais, temos perfis muito diferentes e, de facto, só conseguimos ter esta perceção quando avaliamos outra realidade que nos permite fazer uma comparação.

#### **e) Grupo de crianças e contextos familiares**

O grupo é constituído por 16 crianças (8 rapazes e 8 raparigas), com 4 anos. Trata-se, portanto, de um grupo com homogeneidade etária. Nesta instituição os grupos são assim constituídos, existindo as salas dos 3, 4 e 5 anos, no jardim de infância. A organização do grupo de crianças de acordo com a idade tem certamente as suas vantagens e desvantagens. Por um lado, parece-me que uma das desvantagens poderá residir no facto de não existir tanta partilha de saberes como existirá num grupo heterogéneo, onde, pelo facto de as crianças não terem todas a mesma idade e as mesmas experiências, as mais novas têm a possibilidade de progredir em novas aprendizagens com a contribuição das mais velhas. Desta forma, tal como afirma Pato (citado por Marques, 2014, p.67) "a organização em grupos homogéneos contribui para que a aprendizagem decorra em circuito fechado" não existindo oportunidade para uma tão grande diversidade de experiências. Ou seja, quando se trabalha com um grupo de crianças que se encontram muito próximas ao nível do seu desenvolvimento, o confronto de ideias e a diversidade de pontos de vista não serão tão evidentes. Atendendo ao modelo curricular MEM (Movimento da Escola Moderna) – modelo implementado nesta instituição -, este “preconiza a heterogeneidade etária como um dos seus princípios pedagógicos fundamentais” (Barros, citado por Marques, 2014, p.70). Verifica-se, então, aqui uma incoerência face ao modelo curricular em vigor.

Este grupo é maioritariamente de continuidade (vinham juntos do ano anterior), tendo entrado apenas quatro crianças novas.

No que respeita às famílias, estas são provenientes de contextos socioeconómicos médio-alto e alto, habitando a maioria nas proximidades das instalações da Instituição. A maioria das crianças pertence a uma família nuclear (pai, mãe, irmãos); contudo, existem algumas crianças com famílias monoparentais.

#### **f) Organização do tempo e das rotinas**

A rotina diária da Sala Azul está organizada de acordo com a distribuição das atividades no tempo estabelecida pelo Movimento da Escola Moderna, desenrolando-se pela ordem seguinte:

<b>Rotina</b>
Acolhimento
Planificação em conselho
Merenda da manhã (fruta)
Atividades e/ou Projetos
Higiene
Almoço
Atividades de recreio
Atividades culturais / Trabalho Curricular Comparticipado
Conselho / Avaliação
Conselho de cooperação (sexta-feira)
Lanche
Recreio/Atividades Extracurriculares e Regresso à família

**Tabela 1 - Rotina da Sala Azul (Instituição A)**

Tratando-se de uma instituição que valoriza muitíssimo a existência de múltiplas atividades, a rotina era muito estruturada e diferente todos os dias, consoante a calendarização das referidas atividades (música, informática, educação física, natação e inglês). No horário da Sala Azul (Anexo 1), o tempo dedicado às *Atividades de Escolha Livre* estava limitado a duas manhãs por semana (terça e quarta-feira, das 10:00 às 11:45), a que se juntava o recreio exterior, após o almoço. Muito embora estivessem definidas *Atividades de Exterior ou Escolha Livre* ao final da manhã de quinta e sexta-feira, a verdade é que estas raramente aconteciam, devido ao prolongar das restantes atividades. Perante este cenário, as crianças dispunham de pouco tempo para brincar. Dentro da sala, era habitual que alguns meninos brincassem nas áreas ao mesmo tempo que outros trabalhavam nas mesas (o que fazia com que existissem limitações à brincadeira). A educadora e a auxiliar realizavam trabalhos em pequenos grupos e iam chamando as crianças que deviam juntar-se a elas. Assim, era frequente que uma criança estivesse a brincar e fosse chamada para realizar um trabalho; o que acontecia era que a criança deixava o que estava a fazer (se estivesse a brincar ao faz-de-conta podia acontecer que se apresentasse na mesa de trabalho ainda caracterizada) e regressava depois à brincadeira, quando terminasse o seu trabalho. Considero que esta situação não é benéfica pois há uma interrupção constante das brincadeiras das crianças, assim como uma redução do tempo destinado ao brincar. Muitas vezes a hora do recreio depois do almoço era o único momento verdadeiramente livre para os meninos da Sala Azul brincarem. Esta limitação é, quanto a mim, prejudicial para as crianças e só não teve maiores repercussões no desenvolvimento do meu projeto de investigação porque, à data deste estágio, não o havia ainda definido.

### **g) Organização do espaço e dos materiais**

A Sala Azul tem cerca de 40m<sup>2</sup>, dispõe de aquecimento central e o espaço está organizado em sete áreas distintas que permitem à criança reconhecer e realizar diferentes tipos de exploração. São elas: a Área da Dramatização, a Biblioteca, a Oficina da Escrita, a Área das Construções, a Área dos Jogos, a Área da Expressão Plástica e a Área das Ciências e Matemática. No centro da sala estão dispostas as mesas para trabalho coletivo, a que se chama área polivalente (ver planta da sala em Apêndice 2).

Segundo Post & Hohmann (2007), os espaços para brincar têm de envolver e cativar as crianças através do seu conforto e conteúdo, incluindo materiais que vão ao encontro dos interesses destas. Os sentidos e as ações das crianças são aspetos que devem ser estimulados na área do brincar, promovendo nelas aprendizagens sobre o mundo físico e social. Para responder de forma eficaz a estes pressupostos, a Sala Azul disponibiliza diversos materiais que permitem múltiplas explorações e o estado geral dos equipamentos é bom.

O jardim de infância dispõe também de um parque exterior exclusivo, com equipamentos próprios: escorrega, “mola”, torre para escalar, cordas, casinha, etc. Observei que, para além de utilizarem esses equipamentos, as crianças dedicavam sempre uma parte do tempo no parque a correr, umas atrás das outras, sozinhas ou em grupos de brincadeiras organizadas. Faziam corridas de um lado ao outro do parque e riam muito. Depois de uma manhã passada na sala, sentiam necessidade de extravasar, de gastar energias, de correr. As brincadeiras no escorrega e nos equipamentos instalados no recreio eram uma componente deste tempo de lazer, mas não a única atividade. Também Bilton, Bento & Dias (2017) expressam a ideia de que o potencial das estruturas fixas e tradicionais se esgota depressa, “à medida que as crianças ganham um sentido de controlo e familiaridade sobre estes, oferecendo também um leque de possibilidades de exploração muito reduzido” (p. 148).

## **1.2. Instituição B – Contexto de Creche (Estágio II e III)**

### **1.2.1. Caracterização do Grupo 1 (Primeiro Berçário – Estágio II)**

O meu primeiro estágio em contexto de creche decorreu entre os dias 24 de abril e 28 de junho de 2017, na Instituição B, uma instituição privada de solidariedade social (IPSS) localizada na freguesia do Monte de Caparica, concelho de Almada. O estágio foi realizado sob a orientação da Educadora 2, nas salas Azul e Lilás, duas salas de primeiro berçário.



As instalações desta instituição ficaram concluídas em setembro de 2012 (foram construídas de raiz) e apresentam uma estrutura que engloba uma Creche e um Centro de Dia para idosos. A valência de creche destina-se a acolher crianças até aos três anos de idade, com o objetivo, entre outros, de “proporcionar o bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física”, e de “promover o envolvimento de todos os intervenientes no processo educativo estabelecendo relações de efetiva colaboração com a comunidade” (Regulamento Interno da Creche, Artigo 4º, p. 4). De acordo com o artigo 5º do mesmo regulamento, além dos serviços de acolhimento e dos cuidados básicos de higiene, alimentação, repouso e recreio, a valência de creche proporciona ainda serviços de psicologia, formação parental e terapia da fala sempre que tal se justifique.

#### **a) Infraestruturas e espaço físico**

A Creche e o Centro de Dia estão instalados num edifício de bloco único, com três pisos. A movimentação entre os pisos pode fazer-se através de escadas ou pelo elevador.

No piso -1 estão instalados o refeitório do Centro de Dia, a Capela e o Pólo de Distribuição de Refeições no âmbito da cantina social.

No piso 0 (zero) estão localizados: os serviços administrativos, a Sala das Educadoras, a Sala de Reuniões, a Sala de Coordenação, a Sala de Formação, uma casa de banho, o vestiário dos trabalhadores (com WC para uso exclusivo destes), as duas salas de primeiro Berçário (Sala Azul e Sala Lilás), uma sala de espera e também as instalações do Centro de Dia e o Bar. Ainda no piso zero existe um parque infantil exterior que é utilizado pelas crianças e pelos idosos, uma vez que tem diversos bancos de jardim onde estes podem sentar-se ao ar livre, promovendo o contacto intergeracional. Apenas uma pequena parte do parque tem cobertura (a zona onde se encontra a piscina de bolas), sendo a área restante isenta de cobertura. É um local onde as crianças podem movimentar-se livremente e foi parcialmente revestido por piso de borracha. Nele estão dispostas estruturas fixas apropriadas para subir, trepar, suspender, escorregar. Também para sua segurança, o espaço encontra-se vedado por um muro e gradeamento convencionais.

No piso 1 há a registar duas alas. Numa delas encontramos as Salas Parque (a Sala Laranja e a Sala Vermelha) que dispõem de um WC, e ainda a Sala de Estimulação. Na outra ala estão instaladas: duas salas de segundo berçário, uma sala de arrumos, a Biblioteca, o Refeitório e a Cozinha da Creche, um WC para adultos e um WC onde se faz a higiene das crianças, com

instalações sanitárias apropriadas ao seu tamanho/ altura para que comecem a ter autonomia relativamente à sua higiene.

As salas que constituem a valência de creche têm boas condições de iluminação, quer natural quer artificial. Conforme as indicações da Direcção-Geral da Acção Social (Rocha, Couceiro & Madeira, 1996), as salas de Creche têm “condições adequadas de acesso, livre circulação e de evacuação rápida e fácil em caso de emergência”; “têm condições de adequada exposição solar e condições indispensáveis quanto à ventilação e arejamento”; “o piso é liso, não inflamável e de fácil limpeza”; “as portas e janelas não oferecem riscos de acidentes”; “o mobiliário e equipamento apresentam características adequadas às necessidades de conforto e estimulação do desenvolvimento das crianças”.

### **b) Projeto Educativo da Instituição B**

O Projeto Educativo é o documento orientador em termos metodológicos e pedagógicos a partir do qual são elaborados os projetos curriculares de sala. É o modelo que sustenta a intervenção educativa, de forma a promover o pleno desenvolvimento da criança, bem como o articular das atividades escolares com a Família e com a Comunidade. O Projeto Educativo da Instituição B tem os seguintes princípios e linhas orientadoras (Projeto Educativo 2016/20, p.6):

“. Envolver ativamente a criança, a família e a comunidade no processo educativo das crianças;

- . Proporcionar igualdade de oportunidades no acesso à educação;
- . Promover uma contínua inovação pedagógica;
- . Proporcionar uma escola inclusiva;
- . Desenvolver uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que responda às necessidades individuais das crianças e do grupo;
- . Satisfazer as expectativas/ necessidades das famílias, utentes;
- . Reforçar e valorizar as competências parentais das famílias.”

São de salientar os Projetos Transversais à Infância (pp.15-16), nomeadamente a *Formação Parental*, o *Ler em Família* e o projeto *Entre Gerações*.

### **c) Equipa educativa da Instituição B**

Na valência de creche, a Instituição B conta com uma diretora com formação na área social, cinco educadoras de infância, um psicólogo e também auxiliares de ação educativa. Estes recursos humanos providenciam às crianças serviços de acolhimento, alimentação, cuidados básicos de higiene, repouso, atividades pedagógicas sócio relacionais e de exploração, apoio educativo especializado, terapia da fala e psicologia (quando necessário) e atividades complementares e extracurriculares.

### **d) Equipa pedagógica de sala**

As salas de primeiro berçário contam com uma equipa pedagógica composta por uma educadora de infância e por duas auxiliares de ação educativa. Assim, a equipa das salas Azul e Lilás é composta por quatro auxiliares de ação educativa e por uma educadora de infância. Pelo facto de estarmos perante crianças em idade de berçário, que necessitam do adulto de referência para tornar a sua rotina mais securizante, cada sala tem uma auxiliar fixa, sendo o lugar do outro elemento flexível, sempre que tal se revele adequado a um melhor trabalho com as crianças dentro da instituição.

A necessidade de manter um elemento fixo em cada sala do primeiro berçário é sustentada por Portugal (2000) que defende que até aos nove meses é importante um sistema individualizado nos cuidados da criança, com o objetivo de promover uma relação de segurança e confiança entre a criança e o adulto. A autora sublinha a importância da “baixa rotatividade e mobilidade dos técnicos, assegurando-se continuidade nos cuidados à criança” (Portugal, 2012, p.7). No entanto, durante o período em que decorreu o meu estágio verifiquei constantes alterações na equipa. Assim, para além da mudança de educadora, que ocorreu no mês de fevereiro, com o regresso da Educadora 2, após licença de maternidade, as crianças viram a equipa das salas ser alterada por várias vezes: desde a saída definitiva de uma auxiliar da sala Lilás (sensivelmente a meio do meu estágio) para a entrada de um novo elemento, entre outras trocas motivadas pela falta de pessoal noutras salas que, por questões de doença ou outros motivos, faziam com que uma auxiliar do berçário subisse para apoiar outras salas. O inverso também se verificava, ou seja, quando alguma auxiliar da sala Azul ou Lilás faltava, descia uma funcionária de outra sala. Estas alterações chegaram a ocorrer semanalmente.

Para além destes elementos, o primeiro berçário conta ainda com a colaboração de uma voluntária que está presente três dias por semana na instituição (segunda, terça e quarta feira), apoiando diretamente o trabalho na Sala Lilás.

A educadora de infância é a responsável pelas duas salas e tem como funções: elaborar o projeto pedagógico de sala, planear e avaliar as atividades da sala, organizar o ambiente educativo (espaço e materiais), tendo sempre em conta as necessidades de cada criança e do grupo no seu todo. Caso exista essa necessidade, é também da competência da educadora de infância fazer o devido encaminhamento de crianças para os serviços de saúde.

As auxiliares de ação educativa têm como função o desempenho de diferentes tarefas específicas durante as rotinas diárias do grupo, sobretudo no que diz respeito às necessidades básicas das crianças, assim como o assegurar do bem-estar das mesmas e da sua segurança. É ainda sua função apoiar a educadora na concretização do projeto pedagógico, na realização das atividades, bem como participar nos projetos complementares da instituição.

Relativamente aos horários da equipa, a educadora tem um horário fixo das 08h30 às 17h00 (sendo que no caso concreto da educadora 2, pelo facto de se encontrar com redução de horário para amamentação sai às 15h30), e os restantes elementos fazem horários que são rotativos semanalmente: das 08h00 às 16h30; das 09h30 às 18h00 e das 10h15 às 18h45.

Quanto às reuniões de equipa, a educadora cooperante revelou que inicialmente promovia reuniões formais, habitualmente no horário de almoço, mas que deixaram de se realizar porque não era possível juntar toda a equipa ao mesmo tempo (já que as horas de almoço são desencontradas), pelo que estas passaram a ter um carácter informal, realizando-se diariamente em sala. Pude presenciar e participar em vários destes momentos, onde conversam sobre o que vai acontecer durante a semana, organizando as atividades que vão ser propostas às crianças, assim como partilham conversas com os pais, conquistas das crianças, etc.

Para uma colaboração efetiva é importante que educador/a e restantes membros da equipa tomem decisões em conjunto. Esta colaboração está contemplada quando se planifica em conjunto, quando se estabelece um diálogo profissional, quer nas reuniões, quer numa conversa informal, quer quando se dão conselhos relativos a determinadas ações educativas.

Constatei também que o trabalho das auxiliares é valorizado pela educadora, que lhes dá frequentemente reforços positivos e muitas vezes lhes fornece algumas bases teóricas que fundamentam as suas decisões pedagógicas. As decisões são, muitas vezes, tomadas em conjunto e as auxiliares têm liberdade para dar a sua opinião acerca de tudo o que se passa na

sala. Enquanto parte desta equipa senti que também fui incluída pois todas as informações me eram também transmitidas. No entanto, devo referir que por vezes identifiquei alguma resistência por parte das auxiliares perante algumas decisões da educadora. Para dar um exemplo, nos primeiros dias em que passámos as manhãs no parque exterior, mexendo na água, na terra, etc., as auxiliares mostraram algum desagrado por terem que proceder à lavagem das crianças, por entregar a roupa suja aos pais, entre outros aspetos. No fundo, esta saída da sua zona de conforto, representando também um trabalho acrescido, não nego, fazia com que não aproveitassem tanto as atividades propostas, preocupando-se por vezes demasiado com aspetos secundários.

Relativamente às conceções da Educadora 2, esta acreditava na importância de dar espaço e tempo às crianças para que pudessem realizar as suas explorações e brincadeiras, sendo muito recetiva às minhas propostas e promovendo frequentemente a saída da sala para conhecer o exterior (a partir do momento em que os dias ficaram amenos passou a ser diariamente), onde passámos muitas manhãs explorando gelatina, experimentando o equipamento do parque exterior, mexendo nas flores dos canteiros, etc.

#### **e) Grupo de crianças e contextos familiares**

O primeiro berçário é composto por duas salas – a Sala Azul e a Sala Lilás -, cada uma delas com dez crianças. As crianças que compõem os dois grupos são de nacionalidade portuguesa e têm idades compreendidas entre os 4 e os 13 meses (idades à data de início do estágio, ou seja, a 24 de abril de 2017). Em cada uma das salas existe um par de gémeos e 40% das crianças (contabilizando os vinte bebés) são filhas de funcionários da instituição, quer trabalhem neste, quer noutros equipamentos. Todas correspondem a novas integrações.

Na sala Azul predominam as raparigas (existem 6 meninas e apenas 4 rapazes), enquanto na sala Lilás este cenário se inverte, com 7 rapazes e apenas 3 meninas.

Verifica-se também que a média de idades das crianças é superior na sala Lilás, o que explica o ambiente diferente que se vive em cada uma das salas, sendo a sala Azul, normalmente, mais calma, e a sala Lilás mais agitada.

No que respeita às famílias, estas são provenientes de contextos socioeconómicos variados (entre baixo a médio-alto), habitando a maioria nas proximidades das instalações da Instituição B. A maioria tem irmãos mais velhos e pertence a uma família nuclear (pai, mãe, irmãos); contudo, existem algumas crianças com famílias monoparentais.

#### f) Organização do tempo e das rotinas

O tempo educativo nas salas de primeiro berçário tem uma distribuição flexível, possibilitando as alterações necessárias para que se dê uma melhor resposta ao grupo e às suas necessidades. Simultaneamente, as referências temporais devem ser securizantes para a criança, permitindo-lhe que vivencie um contexto previsível, tão importante na prática pedagógica de creche, como realça Portugal (2000).

A rotina representa a estrutura sobre a qual está organizado o tempo de trabalho educativo que o educador e a sua equipa realizam com as crianças, incluindo os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas. Neste caso concreto, em que estamos a trabalhar com bebés com idades compreendidas entre os 4 e os 13 meses, a estrutura diária tem em conta os diferentes ritmos das crianças, uma vez que “as necessidades de sono (...) e a qualidade das refeições variam muito dos 2 meses até aos 3 anos”. (Davidson & Maguin, 1983, p.103). Assim, cada bebé constrói a sua própria rotina, de acordo com as suas necessidades. Ainda que assim seja, nenhum dia é igual para cada um dos bebés, pois apesar de alguns manterem padrões de sono mais ou menos regulares, há dias em que se mostram mais carentes, desconfortáveis (pelo romper dos dentes ou pela toma de vacinas, por exemplo), mais ou menos disponíveis para as atividades orientadas, etc.

A rotina diária das Salas Azul e Lilás desenrola-se pela ordem seguinte:

Horas	Atividades
07h30/ 10h00	Acolhimento
10h00/ 11h15	Atividades orientadas/ Exploração Livre
11h15/ 12h15	Almoço
12h15/ 14h30	Atividades orientadas/ Exploração Livre
14h30/ 15h30	Lanche
15h30/ 17h30	Exploração Livre
17h30/ 18h40	Regresso à família (as crianças que saem depois das 18h fazem um segundo lanche neste período).
18h40/ 19h00	Prolongamento
<b>Os momentos de higiene e repouso variam ao longo do dia respondendo às necessidades específicas de cada bebé.</b>	

Tabela 2 - Rotina das Salas Azul e Lilás (Instituição B)

### **g) Organização do espaço e dos materiais**

As salas Azul e Lilás encontram-se lado a lado, sendo apenas separadas por uma parede. Cada sala compreende três espaços: a sala de atividades, o dormitório e o fraldário (espaço para a higiene) (ver planta da sala em Apêndice 3). Relativamente à área das salas, o dormitório tem cerca de 14,5m<sup>2</sup>, o fraldário aproximadamente 6m<sup>2</sup> e a sala de atividades 16m<sup>2</sup>. Ambas são servidas por uma copa e um *hall* de entrada comuns e as salas são perfeitamente simétricas. No *hall* de entrada estão expostos alguns trabalhos realizados nas duas salas. É também neste espaço, que antecede a entrada nas salas, que são afixados os avisos aos pais e são expostas fotografias, “produzindo sequências narrativas que ilustram os projetos e as atividades das crianças” (Goldschmied & Jackson, 2007, p.36). Neste átrio está também estacionado o autocarro construído propositadamente para permitir a deslocação dos bebés pela instituição.

Para além de dar acesso às duas salas de primeiro berçário, o *hall* também tem ligação à copa onde são preparados os alimentos: almoço, lanche, leites, papas, frutas, iogurtes, etc. Esta está equipada com micro-ondas, frigorífico, fervedor de água, fogão, lava-loiças, armários para arrumação de loiças, esterilizador, biberões, leites, papas, talheres, assim como uma variedade de utensílios necessários ao normal funcionamento de uma cozinha.

O dormitório (tal como o fraldário) tem uma porta de madeira, com duas janelas circulares envidraçadas, que permite isolar este espaço da sala de atividades. Uma grande janela de vidro, sensivelmente a 1,20m do chão, permite a visualização do que se passa nas outras áreas. Existem neste espaço oito camas de grades e cada uma está identificada com o nome e a fotografia da criança e os berços encontram-se dispostos por forma a permitir o fácil acesso e a circulação de pessoas. É também nesse espaço que são arrumadas as espreguiçadeiras e as cadeiras de refeição, que são empilhadas para ocupar menos espaço, e alguns brinquedos e objetos são arrumados debaixo das camas, uma vez que não existe qualquer armário para este fim. O dormitório tem duas janelas altas, que se abrem para arejar a sala sempre que não há crianças a dormir, e que têm também estores de tecido que escurecem a sala. Tanto o dormitório como a sala de atividades estão equipados com ar condicionado.

No fraldário de cada uma das salas – área da higiene – existem 16 gavetas por baixo da bancada do muda-fraldas, onde são guardados os pertences das crianças. A bancada tem, para além do muda-fraldas, uma banheira incorporada com misturador de água corrente, quente e fria e um lavatório.

Na sala de atividades existe uma mesa de madeira em forma de meia-lua com duas cadeiras (sala Azul) ou três cadeiras (sala Lilás), onde as crianças mais crescidas tomam as refeições. Não é usual a utilização desta mesa para outros fins. As cadeiras de refeição altas são colocadas apenas na hora da refeição, sendo retiradas logo após este momento. Por cima da mesa existe uma prateleira fixa na parede onde está o leitor de cd's, um pequeno caixote do lixo, papel higiénico e toalhetes, assim como os biberões e os copos com água das crianças, que é mudada todos os dias. As tomadas elétricas estão colocadas fora do alcance das crianças, a meio da parede, sensivelmente.

Por baixo da janela que separa o fraldário da sala de atividades existem dois espelhos ao longo da parede e duas barras de apoio (barra de suporte à locomoção). Nesta área existe também um tapete almofadado (no caso da sala Azul existem dois tapetes almofadados) onde cada criança pode explorar autonomamente diferentes materiais e brinquedos que estão ao seu alcance. Por cima deste tapete, fixado no teto, existe um arco com diversos objetos pendurados (cd's, bonecos, tecidos, etc.).

O chão é de cor azul claro e o pavimento é amortecedor e facilmente lavável (linóleo). As cores escolhidas formam um padrão harmónico, convidando à fruição do espaço, que se apresenta também como ordenado. Afixadas na parede estão fotografias de cada uma das crianças com os respetivos pais. Na janela que dá para o dormitório está afixado o “calendário” de aniversários, e pela sala estão também expostos alguns trabalhos executados pelas crianças.

As salas estão arrumadas de forma a ocupar os cantos, deixando o centro da sala livre, tal como defendem Goldschmied & Jackson, para quem “o melhor tipo de sala para grupos precisa ter uma aparência espaçosa, mas com cantos acolhedores” (2007, p. 41). Os equipamentos e materiais encontram-se em muito bom estado de conservação e são adequados à faixa etária. São resistentes, respeitando as normas de higiene e sem arestas pontiagudas. Uma vez que os bebés levam tudo à boca, os brinquedos são de dimensões corretas de forma a não apresentarem risco de asfixia e são de boa durabilidade. A educadora é a responsável pela gestão do material e equipamento contando com a colaboração das auxiliares.

Para além dos livros e dos blocos, as salas contêm variados materiais: piscina de bolas; túneis; escadas e cilindros (em espuma); carrinhos de plástico; brinquedos comerciais e educativos (de plástico, madeira e de peluche); garrafinhas sensoriais de vários tipos (com água e missangas, com água e purpurinas, com arroz, etc); móveis; instrumentos musicais (maracas, pau de chuva); frascos com rolhas de cortiça; tampas grandes de várias cores (provenientes de



embalagens de detergente para a roupa); arcos sensoriais; argolas para empilhar em pinos, de material leve; caixa de cartão com luzes (onde as crianças podem entrar); trapilho; alguidares; copos; taças e tigelas; balões; bolas de borracha, grandes e pequenas, com e sem picos; bonecos de borracha (*Nenucos*); mordedores; fantoches de tecido; patinhos de borracha; rocas; tules; vários tecidos; conchas; frascos para fazer bolas de sabão; rolos de cartão de várias dimensões, etc. Estes materiais vão sendo introduzidos ou retirados da sala diariamente, de acordo com a intencionalidade da educadora, evitando encher demasiado o espaço. A utilização de materiais naturais, como o papel/ cartão, tecidos, lãs, água, arroz, entre outros, “em contraponto ao material de plástico necessariamente *frio*” (Vasconcelos, 2012, p. 73) constitui uma boa opção para os educadores.

### **1.2.2. Caracterização do Grupo 2 (Segundo Berçário – Estágio III)**

O meu segundo momento de estágio em creche, na Instituição B, ocorreu entre os dias 25 de setembro e 6 de outubro de 2017, na Sala Azul, sala de segundo berçário. Uma vez que a Educadora 2 (que me tinha acompanhado no primeiro estágio em creche) já não se encontrava nesta instituição, fui integrar um novo grupo, com uma nova educadora (Educadora 3).

#### **a) Infraestruturas e espaço físico**

Partindo do que foi descrito anteriormente nesta alínea, aquando da *Caracterização do Grupo 1* (ver páginas 40 e 41) há a registar uma alteração quanto à disposição das salas no piso zero. A Sala de Formação deixou de existir para dar lugar à nova Sala Azul (onde realizei o meu estágio) e as duas salas de primeiro berçário (antigas Sala Azul e Sala Lilás) adotaram um nome único, passando a chamar-se Sala Arco-Íris e funcionando como uma só. No *hall* da nova sala Arco-Íris passou a funcionar o refeitório da Sala Azul (segundo berçário), onde os meninos almoçavam e lanchavam. Esta nova utilização do espaço fez com que o autocarro que ali ficava “estacionado” para dar apoio ao berçário nas deslocações pela instituição tivesse de ser colocado noutra espaço (longe do berçário). Considero que esta variação condiciona fortemente o número de vezes que as crianças saem da sala para passear ou deslocar-se ao parque exterior, pois não é prático ter de ir buscar o veículo, atravessar a instituição, abrir e fechar portas, para só depois chegar ao berçário. Considerando o tema do meu projeto, e também a grande utilização do parque que presenciei com a Educadora 2, penso que este condicionamento é um entrave à saída dos bebés da sala.

Esta alteração foi necessária devido a uma reestruturação nos serviços prestados por esta IPSS, que encerrou algumas salas de creche num outro equipamento social; desta forma foi criada uma nova sala na Instituição B.

#### **b) Projeto Educativo da Instituição B**

Sem alteração desde o primeiro estágio; o Projeto Educativo encontra-se em vigor até 2020.

#### **c) Equipa educativa da Instituição B**

A equipa educativa da instituição manteve-se sem alteração na sua estrutura. A saída da Educadora 2 ocasionou a entrada de uma nova educadora de infância para uma das salas de segundo berçário e a criação da nova Sala Azul acarretou o reforço de duas auxiliares de ação educativa, que vieram do equipamento social que encerrou as salas de creche. A educadora cooperante (Educadora 3) acumulou as funções de coordenação da creche com a responsabilidade pelas duas salas de primeiro berçário (Sala Arco-Íris) e pela Sala Azul. Devido a este acumular de funções, a educadora cooperante passou muito pouco tempo na minha sala (Sala Azul) enquanto decorreu o meu estágio.

#### **d) Equipa pedagógica de sala**

A equipa da Sala Azul é fixa e constituída por três adultos, uma educadora de infância e duas auxiliares de ação educativa. A função da educadora é planear, desenvolver e avaliar as atividades que ocorrem dentro da sala. É ela quem define as linhas de ação pedagógicas, com o objetivo de promover o desenvolvimento de cada uma das crianças da sala. A educadora tem também como função organizar o ambiente educativo - espaço e materiais – garantindo respostas adequadas às necessidades de cada uma das crianças. Para além do que já foi referido, é também da sua competência fazer os encaminhamentos e relatórios das crianças para os serviços de saúde (sejam serviços de Psicologia, Centro de Saúde, HGO, CPCJ, EMAT, etc.), sempre que tal se revele necessário.

As funções das auxiliares de ação educativa são, em termos genéricos, agir em conformidade com as normas e procedimentos de segurança, higiene e saúde, e proteção das crianças. Devem ainda ser capazes de comunicar de forma clara e precisa, demonstrar confiança e segurança e revelar compreensão e sensibilidade para com as crianças, respeitando e respondendo às necessidades individuais de cada uma delas.

No que aos horários diz respeito, a Educadora 3 tem um horário fixo das 8h30 às 17h00. Não existe um dia específico para atender os Encarregados de Educação; este atendimento “realiza-se sempre que a família ou a equipa considerarem pertinente e em função da disponibilidade de ambas as partes” (Projeto Pedagógico de Grupo, p.29). As auxiliares de ação educativa têm horários diferentes, rotativos semanalmente: 9h30/18h00 – 10h35/19h.

Em relação à perspetiva da Educadora 3 sobre o brincar, esta manifestou sempre vontade de proporcionar às crianças diversas experiências, disponibilizando uma variedade de materiais para exploração, investindo em objetos do quotidiano e em elementos da natureza (como pinhas, folhas das árvores, etc.). Tratando-se de uma sala de segundo berçário, as crianças tinham muito tempo livre para explorar e brincar. Portanto, a Educadora 3 acreditava que as crianças aprendem melhor se o fizerem através de métodos ativos (através da manipulação). No entanto, ao contrário da Educadora 2, que saía muitas vezes da sala para exploração de outros espaços, a Educadora 3 não promovia estas saídas (apesar do tempo continuar quente). Questionei-a sobre esta situação e a mesma respondeu que não o fazia porque, estando as crianças em adaptação, preferia alterar o mínimo possível nas suas rotinas. Apesar desta justificação que me foi dada, creio que a principal razão se devia ao facto de a educadora cooperante estar muito pouco tempo na sala, o que acabava por inviabilizar a saída das crianças.

#### **e) Grupo de crianças e contextos familiares**

O grupo é composto por 13 crianças, todas de nacionalidade portuguesa, integrando 7 rapazes e 6 raparigas com idades compreendidas entre os 9 e os 26 meses. Perante este intervalo de idades, é possível verificar uma grande disparidade relativamente ao nível de desenvolvimento motor e cognitivo de algumas crianças. Doze crianças estão a frequentar a creche pela primeira vez (apenas um menino transitou do primeiro berçário), encontrando-se, por isso, em processo de adaptação. Este período de adaptação é um período especialmente complexo, uma vez que as crianças ainda não construíram as relações afetivas que lhes irão transmitir a segurança necessária para realizar as suas explorações.

Tendo iniciado o meu estágio a uma semana do final do mês de setembro, apenas três semanas depois de as crianças terem integrado a instituição e, a maior parte delas, ter permanecido em casa até esta idade, ao cuidado de familiares, testemunhei que muitas crianças manifestavam uma grande angústia, chorando no momento da separação dos pais, sendo que algumas deixavam de chorar pouco tempo depois, bastando para isso que lhes dessemos alguns

miminhos e cantássemos umas cantigas, mas outras prolongavam o choro muito para além desse momento.

A maioria das crianças reside na mesma freguesia onde a creche está inserida (10 meninos), o que facilita a sua deslocação. As restantes crianças, à exceção de uma, vivem noutras freguesias do concelho de Almada.

Ao nível da tipologia familiar, quatro crianças pertencem a uma família nuclear (vivem com o pai e a mãe), sete vivem apenas com a mãe (família monoparental), uma das crianças apresenta uma família alargada e outra uma família extensa.

Relativamente à situação social das crianças da Sala Azul, e tendo como referência o “capital económico, académico e cultural das famílias” (Ferreira, 2004, p.69), estas são provenientes de contextos socioeconómicos variados (entre o baixo e o médio-alto).

#### **f) Organização do tempo e das rotinas**

A rotina da Sala Azul inclui os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas. Post & Hohmann (2007) defendem que os horários e as rotinas devem ser suficientemente repetitivos para permitirem que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento.

A organização do tempo nesta faixa etária (segundo berçário) pretende proporcionar “um ambiente psicologicamente seguro e com significado para cada criança, procura apoiar a iniciativa, para que a criança seja um ser autónomo, procura desenvolver sentimentos de segurança e procura ser uma estrutura flexível, que se modifica em função dos interesses e das necessidades de cada criança.” (Projeto Pedagógico de Grupo, p.25). Apesar disso, observei que nem sempre existe uma adequação aos ritmos individuais de cada bebé, ou a continuidade dos ritmos familiares.

Em comparação com o estágio anterior em primeiro berçário, em que as crianças faziam horários condizentes com as suas necessidades, isto é, dormiam quando tinham sono e comiam quando tinham fome, verifiquei que neste grupo, mesmo existindo crianças com a mesma idade ou mais novas, a rotina era muito mais exigente. Mesmo tendo sono as crianças tinham de se manter acordadas até à hora da sesta, pois pretendia-se que todas dormissem ao mesmo tempo depois do almoço. Quanto aos hábitos que as crianças pudessem trazer do seu contexto familiar, como por exemplo alguma preferência para adormecer, não existia uma preocupação em

reproduzi-los na sala. Considero que numa sala de segundo berçário, onde existem crianças que estão pela primeira vez a viver a experiência de integrar uma instituição, saindo do seu meio familiar mais restrito, e que por serem ainda tão dependentes precisam efetivamente de obter uma resposta mais individualizada às suas solicitações, não faz sentido que, logo nesta faixa etária, se procure despojá-las dos seus hábitos, dos seus ritmos, daquilo que trazem de casa e que as consola.

O tempo na Sala Azul organiza-se da seguinte forma:

Horas	Atividades
07h30/ 10h00	Acolhimento
10h00/ 11h00	Explorar, Descobrir e Brincar
11h00/ 12h00	Almoço
12h00/ 12h30	Higiene
12h30/ 15h00	Momento de Repouso
15h00/ 15h30	Higiene
15h30/ 16h00	Lanche
16h00/ 16h30	Explorar, Descobrir e Brincar
16h30/ 19h00	Explorar, Descobrir e Brincar Saída das crianças
<b>Os momentos de higiene variam ao longo do dia respondendo às necessidades específicas de cada bebé.</b>	

Tabela 3 - Rotina da Sala Azul (Instituição B)

### g) Organização do espaço e dos materiais

A Educadora 3 segue o modelo curricular do MEM e procura implementá-lo, dentro do que é possível adaptar, nesta sala de segundo berçário. A Sala Azul está organizada em cinco áreas de atividade: Área do Faz-de-conta; Área da Biblioteca; Área dos Jogos e Construções; Área das Ciências e Atelier de Artes Plásticas (ver planta da sala em Apêndice 4). Todas estas áreas estão assinaladas por “marcadores físicos e simbólicos” (Ferreira, 2004), como mobiliário, materiais e objetos. Todos os materiais são estimulantes, promovendo o desenvolvimento global da criança nos vários níveis de desenvolvimento: físico, emocional, cognitivo e linguístico. Para além disso obedecem a critérios de segurança, tais como a supressão de arestas pontiagudas, a escolha de materiais não tóxicos e de fácil limpeza, sendo também de dimensões corretas para evitar o risco de asfixia.

A Sala Azul tem uma boa iluminação natural, proveniente de uma grande janela localizada numa das paredes da sala. Junto a esta janela estão dispostos dois grandes tapetes azuis, com várias almofadas em forma de passarinhos, e ao lado destes tapetes existe uma pequena estrutura em madeira onde estão arrumados alguns livros e uma caixa que contém várias imagens, jornais e revistas. Esta é a Área da Biblioteca.

Ao lado desta área está a Área das Ciências; em cima de uma pequena mesa existe um cesto com pinhas, algumas folhas e outros elementos recolhidos na natureza, para além de algumas imagens de animais que estão colados na parte lateral do móvel de arrumação dos jogos, que faz fronteira com a área das Ciências.

A Área dos Jogos e Construções oferece diferentes jogos de empilhamento, encaixe, blocos de madeira para construções, legos grandes e outros jogos didáticos. Existe também um tapete com carros. No centro da sala existe uma mesa redonda que dá apoio a esta área e onde se realizam também as atividades orientadas.

Por detrás do móvel dos jogos e das construções estão arrumados os catres, empilhados, e sem acesso por parte das crianças, que são dispostos apenas na hora da sesta, sendo recolhidos logo que as crianças se levantam.

A Área de Faz-de-Conta tem uma mesa, uma cama, utensílios de cozinha e vários bonecos (bebés). Existem também fantoches e uma caixa com adereços que enriquecem o jogo simbólico. Separado desta área por um móvel de arrumação está o Atelier de Artes Plásticas. Aqui as crianças dispõem de uma pequena estrutura com lápis e cadernos, para que possam pintar ou “escrever”.

Através de uma porta deslizante entramos na casa de banho, onde existem 3 sanitas e 2 pequenos lavatórios. Há também um muda-fraldas, e um móvel de arrumação, com gavetas, para guardar as fraldas e os produtos de higiene das crianças.

### **1.3. Instituição C – Contexto de Jardim de Infância (Estágio III)**

O meu segundo momento de estágio em jardim de infância ocorreu entre os dias 9 e 19 de outubro de 2017, na Sala B da Instituição C, com a Educadora 4. Fui integrada numa nova instituição, uma vez que no meu primeiro estágio em jardim de infância havia sido acompanhada por uma educadora cooperante que se encontrava a fazer uma substituição. Quando a educadora regressou ao trabalho recebeu uma nova estagiária, que neste terceiro

estágio continuou com o grupo. Avalio esta nova colocação como positiva, uma vez que me permitiu conhecer uma realidade diferente das anteriores – esta escola era pública, ao contrário das Instituições A e B - muito embora considere também que no espaço de duas semanas é difícil criar uma relação com as crianças e usufruir plenamente do estágio. Esta instituição pertence ao Agrupamento Vertical Professor Ruy Luís Gomes, entrou em funcionamento em 1982 e localiza-se na freguesia do Laranjeiro, concelho de Almada.

#### **a) Infraestruturas e espaço físico**

A instituição C tem uma área de terreno de 7197 m<sup>2</sup> e é composta por três edifícios ligados entre si, nomeadamente: um edifício para as salas de jardim de infância; um edifício para o ATL; e outro edifício onde estão localizadas as salas de 1º Ciclo do Ensino Básico, uma sala adaptada a portadores de deficiência, uma sala Polivalente, a Biblioteca e o Refeitório.

#### **b) Projeto Educativo da Instituição C**

A instituição não tem um Projeto Educativo (está em construção) mas a Educadora 4 explicou-me que seguem algumas linhas orientadoras que, no entanto, não me foram transmitidas. Cada educadora gere o trabalho pedagógico realizado na sua sala e todas participam em projetos comuns, como, por exemplo, o projeto “Eco escolas”, os “Heróis da Fruta” e o “Dia Nacional do Pijama”.

#### **c) Equipa educativa da Instituição C**

A equipa educativa da instituição é formada por 15 docentes do 1º CEB, 3 educadoras de infância, 3 professores de educação especial, 1 psicóloga e 1 psicóloga júnior (em estágio), 1 terapeuta de fala, 5 docentes de Atividades Extracurriculares, 5 monitoras de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), 5 Assistentes Operacionais do Ministério da Educação, 2 Assistentes Operacionais da Câmara Municipal de Almada e 3 monitoras de ATL (Atividades de Tempos Livres).

Uma vez que o jardim de infância dispõe de três salas, mas apenas estão colocadas duas assistentes operacionais, estas funcionárias permanecem nas salas de forma rotativa, não sendo possível garantir o acompanhamento integral do grupo, o que considero ser uma desvantagem porque, desta forma, não acompanham os projetos e atividades realizados.

As salas com crianças que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE), como é o caso do grupo da Sala B, têm também o apoio de uma monitora de AAAP, nomeadamente nos momentos de transição para o recreio, após o almoço e antes da transição para o complemento de horário<sup>1</sup>.

No jardim de infância são promovidas reuniões de departamento, com periodicidade mensal, apenas para as educadoras. Em tempos realizavam-se, também, reuniões entre educadoras e professoras do 1.º CEB mas deixaram de se cumprir. São realizadas três reuniões de pais, espaçadas durante o ano letivo, e sempre que necessário são agendadas reuniões individuais com os encarregados de educação. Diariamente, e com carácter informal, as educadoras partilham com a restante equipa aspetos funcionais da rotina.

#### **d) Equipa pedagógica de sala**

A Educadora 4 está nesta escola há dez anos, acumulando funções de coordenadora há quatro anos. Segue o modelo curricular MEM e, enquanto profissional, privilegia muitíssimo o brincar, como expresso na alínea destinada à descrição da *Organização do Tempo e das Rotinas*. Sendo alguém com muita experiência enquanto educadora de infância, demonstra uma segurança face à postura que adota perante as crianças, que advém do olhar terno e tolerante com que observa as crianças que tem à sua responsabilidade.

A equipa pedagógica de sala é constituída por uma educadora e duas assistentes operacionais que, conforme já mencionei, “rodam” entre as três salas. Uma ação conjunta dos membros da equipa é essencial para garantir que os cuidados prestados às crianças acontecem de forma integrada e cooperada. Tendo em conta esta restrição de recursos humanos, é difícil promover o diálogo constante entre todas, ao longo do dia, ou seja, desde o planeamento até a realização das atividades. Pessoalmente senti esta limitação quando vi uma das auxiliares deitar para o lixo algumas embalagens que eu havia levado para a sala para as crianças brincarem na Área do Faz-de-Conta (ver Episódio 2 da Instituição C). Fê-lo, creio eu, também porque não assistiu ao lançar da brincadeira e não sabia que tinha sido eu a levá-las para a sala no âmbito do meu projeto de investigação.

---

<sup>1</sup> Constituição do Agrupamento e Caracterização da Instituição



### **e) Grupo de crianças e contextos familiares**

Fui recebida por um grupo constituído por 20 crianças (12 rapazes e 8 raparigas), com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos, ou seja, um grupo com heterogeneidade etária. De entre estas vinte crianças, cinco transitaram do ano letivo anterior e outras duas estão a frequentar o jardim de infância pela terceira vez. Dezanove crianças têm nacionalidade portuguesa e uma tem nacionalidade brasileira, contando-se, no entanto, diferentes etnias.

A zona envolvente à escola é habitada na sua maioria por pessoas provenientes das ex-colónias e onde predominam os indianos, muçulmanos e ciganos. Naquela localidade existem vários bairros sociais onde habitam famílias com poucos recursos económicos, baixo nível de escolaridade e desemprego de longa duração (a realidade da maioria das famílias a que estas crianças pertencem). O facto de se tratar de uma população multiétnica “diversifica a forma de organização social, os valores e as religiões, que apresentam algumas características muito próprias e com antagonismos muito acentuados” (Almeida, s.d.).

Este grupo apresenta um intervalo de idades acentuado – dos 3 aos 6 anos – o que por um lado é vantajoso, desde logo porque, não tendo todas a mesma idade e as mesmas experiências, as crianças mais novas têm a possibilidade de progredir em novas aprendizagens com a contribuição das mais velhas.

### **f) Organização do tempo e das rotinas**

A rotina diária da Sala B está organizada de forma substancialmente diferente de todas as outras com as quais fui tendo contacto ao longo da minha passagem pelas diferentes instituições. A principal alteração está relacionada com o momento do acolhimento. Nesta sala, assim que chegam à escola (às nove horas), as crianças vão imediatamente brincar para as áreas e este período de brincadeira prolonga-se até às dez horas, altura em que arrumam a sala para irem comer a fruta e logo depois saírem para o recreio. Ou seja, na prática, as crianças brincam quase duas horas seguidas desde que chegam à escola. Observei que as educadoras das outras salas do jardim de infância não procedem da mesma forma, começando a “trabalhar” logo cedo. Pessoalmente, identifico-me bastante com a forma como estava organizado o horário da Sala B, ou não fosse o tema do meu relatório final de mestrado “A importância do brincar”.

Conversei com a educadora acerca desta questão e a mesma justificou a sua decisão, defendendo que o seu maior objetivo é que as crianças gostem de vir para a escola e que isso não se consegue se elas souberem que, chegando lá, vão permanecer sentadas durante bastante

tempo a ouvir os outros a falar. O facto de fazerem o acolhimento e irem imediatamente brincar para as áreas retira-lhes o *stress*, a ansiedade da chegada à escola. Isto reflete-se nas crianças, traduzindo-se na calma e tranquilidade que podemos presenciar no momento do acolhimento. Esta visão da educadora enquadra-se, portanto, nas estratégias com vista a uma boa adaptação ao jardim de infância. Durante as duas semanas em que permaneci na instituição nunca presenciei choros ou desgosto no momento da separação da família, de manhã. Para a maior parte das crianças o acolhimento é feito com muita naturalidade e sem angústia.

Esta organização temporal da vida na sala e na instituição corresponde ao preconizado nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* que defendem que "O tempo educativo tem uma distribuição flexível, (...), as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a (...)." (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.27).

A seguinte tabela replica a forma como está organizada a rotina da Sala B.

Horas	Atividades
09h00/ 10h00	Acolhimento e brincadeira nas áreas
10h00/ 10h15	Merenda da manhã
10h15/ 10h45	Recreio no exterior
10h45/ 11h00	Higiene
11h00/ 11h45	Atividades Orientadas
11h45/ 12h30	Almoço
12h30/ 13h30	Recreio no exterior
13h30/ 14h30	Reunião em Conselho
14h30/ 15h30	Atividades Orientadas
15h30/ 16h00	Lanche
16h00	Atividades de Animação e Apoio à Família – Regresso à família

Tabela 4 - Rotina da Sala B (Instituição C)

### g) Organização do espaço e dos materiais

A Sala B está organizada em sete áreas distintas: Área do Faz-de-Conta, Área da Garagem, Área da Biblioteca, Área da Escrita, Área da Matemática, Área das Ciências e Área da Expressão Plástica (ver planta da sala em Apêndice 5). No centro da sala estão dispostas as mesas para trabalho coletivo. Esta organização da sala obedece aos princípios do MEM, tal como aconteceu nos estágios anteriores (com exceção das salas de primeiro berçário). As

paredes da sala estão decoradas com trabalhos realizados pelas crianças e estão afixados: o mapa das presenças, o mapa das tarefas e o plano do dia. As regras da sala foram escritas pelas crianças (representação gráfica) e também se encontram expostas na parede, para que todos possam consultá-las. A utilização das paredes como expositores das criações das crianças é importante porque “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26).

Porque nos encontrávamos no início do ano letivo, não estavam ainda em utilização todos os instrumentos reguladores do grupo e das aprendizagens, porque estes vão sendo integrados ao longo do tempo e em conjunto com as crianças. Testemunhei a conclusão dos inventários das áreas, que foram elaborados pelo grupo, em conjunto com a educadora, e só depois afixados, para que todos os meninos, ao participarem no processo, estivessem familiarizados com os materiais à sua disposição.

## **2. Aspetos Variantes e Invariantes**

Ao longo da descrição dos diversos contextos educativos fui enunciando os seus aspetos variantes e invariantes, que influenciaram o meu projeto de investigação. Com o objetivo de tornar mais fácil a leitura da informação, elaborei duas tabelas (Apêndice 6 e 7), que reúnem, de forma sintetizada, os diferentes fatores analisados. Não obstante, considero pertinente consagrar algumas linhas à reflexão pedagógica incidente na teia complexa das fontes de variação, e no modo como o meu projeto foi afetado (quer favoravelmente, quer desfavoravelmente) por essa teia de constrangimentos e de oportunidades.

### **2.1. Contexto de Jardim de Infância – Instituições A e C**

Partindo do primeiro contexto de estágio (valência de jardim de infância numa instituição privada com fins lucrativos), e analisando-o em paralelo com o último momento de estágio (na mesma valência, mas numa instituição da rede pública de ensino), é possível, desde logo, destacar alguns aspetos que se evidenciaram no desenvolvimento do meu projeto. Conforme já referido anteriormente, na Instituição A a rotina era muito estruturada, com a realização de múltiplas atividades, e o brincar não era valorizado, dispondo de pouco tempo na mancha horária, privilegiando-se a realização de trabalhos. Para além disso, facilmente se abdicava dos momentos de brincadeira em favor do prolongamento de outras atividades. Pelo contrário, na

Instituição C, a rotina foi pensada pela Educadora 4 para corresponder, em primeiro lugar, às necessidades das crianças e, nessa perspectiva, o brincar foi sempre considerado como uma prioridade. Inerente a esta questão da maior ou menor estruturação da rotina no jardim de infância está, creio eu, a pressão que é exercida sobre as crianças pelas próprias famílias para, desde muito cedo, se destacarem das restantes. Numa sociedade hierarquizada, em que há a noção do poder exercido pelo topo da hierarquia, privilegia-se uma escola onde as crianças sejam orientadas para o desenvolvimento de atividades estruturadas, que deem primazia à lógica e ao pensamento científico e, desta forma, estejam mais preparadas para uma sociedade competitiva. Assim, é natural que nas instituições em que as famílias pertencem às classes média ou média/alta, haja eventualmente uma maior preocupação com a existência de atividades produtivas e estruturadas, deixando menos tempo para o brincar. No outro extremo, ou seja, nas instituições cujas crianças provêm de classes menos favorecidas, provavelmente não existe tanta pressão para a obtenção de produtos, nem para o estabelecimento de normas espartilhantes que roubem o tempo ao brincar, que é, ademais, o melhor que se pode oferecer a uma criança. Tudo indica que a preocupação destes pais é, principalmente, a de deixá-los num local seguro, onde aprendam de acordo com os seus ritmos.

Para além da questão da rotina, devo também deter-me no modelo pedagógico em vigor nas duas instituições, já que ambas seguiam o MEM – Movimento da Escola Moderna, mas apesar disso o que presenciei foram duas realidades distintas. O grupo da Instituição A, com homogeneidade etária (sendo que todas as crianças tinham 4 anos), constituía, desde logo, uma contradição em relação ao que é preconizado pelo MEM, que defende a existência de grupos heterogêneos (relativamente à idade), com vista à progressão das crianças mais novas com a contribuição das mais velhas (noções de tutoria e de ZDP). Portanto, perante um grupo em que as crianças têm todas a mesma idade, existe uma menor diversidade das observações que são feitas e nas aprendizagens com os pares, uma vez que os interesses das crianças são mais ou menos comuns. Constatei isso mesmo aquando da análise das minhas notas de campo e no decorrer do processo de seleção dos episódios a incluir neste trabalho. Testemunhar a interação entre uma criança de 3 anos, acabada de entrar para o jardim-de-infância, e outra de 6 anos, para quem aquele espaço e materiais já não são uma novidade, é perceber que, por via da brincadeira, se desenvolvem relações sociais mais complexas.

Observei também que as crianças que constituíam o grupo da Instituição A traziam diariamente para a escola brinquedos de casa, que utilizavam para brincar no recreio exterior, depois do almoço. Estes brinquedos eram também, por vezes, utilizados na sala quando

decorriam as atividades de escolha livre e as crianças pediam muitas vezes para apresentar estes brinquedos aos colegas no momento do *Conselho da Manhã*, algo que por vezes acontecia, mas não sempre. Também acontecia que, muitas vezes, queriam apenas mostrar os brinquedos aos colegas, mas não os partilhavam, ou partilhavam apenas com determinadas crianças com quem tinham mais afinidade, selecionando quem podia ou não utilizá-los.

Na Instituição C não era tão frequente as crianças trazerem brinquedos para a escola, mas gostavam de trocar cartas de uma coleção sobre animais marinhos, lançada por uma cadeia de supermercados, e ficavam muito tempo a analisar as cartas uns dos outros, as fotografias dos animais, a lerem os números inscritos nas cartas para perceber se eram ou não repetidas. No início do meu estágio levei um conjunto de cartas para a sala e, a partir desse dia, todos os dias me perguntavam se trazia mais, quando trazia mais. Assim, constatei que, nos dois grupos, embora existissem interesses distintos, ambos valorizavam os brinquedos que vinham de casa, embora a questão da partilha fosse mais evidenciada no grupo da instituição C.

Boyette (2016) escreveu sobre a relação entre a cultura e o brincar - como a cultura influencia a brincadeira das crianças definindo as configurações do brincar - e defendeu a ideia de que nas sociedades mais estruturadas e hierarquizadas as crianças começam desde cedo a preparar-se para uma sociedade competitiva; há que desenvolver ao máximo as competências do pensamento lógico para se estar no topo. Os brinquedos são caros e sofisticados, mais ou menos complexos, para incentivar o desenvolvimento de todas as capacidades. Esta ideia pode, na minha opinião, aplicar-se àquilo que acontecia na Instituição A, onde as crianças eram, na sua maioria, provenientes de famílias de classe média-alta e alta, por oposição ao grupo da Instituição C.

Relativamente aos equipamentos e materiais, ambas as instituições possuíam salas bem equipadas e espaços bem organizados. Contudo, devo fazer uma ressalva para enaltecer a qualidade da biblioteca da Sala B (Instituição C), que contava, não apenas, com uma grande variedade de livros, mas também com obras de qualidade, que se encontravam em muito bom estado de conservação (existindo muitos livros novos). Pelo contrário, na Instituição A, apesar de existirem bastantes livros disponíveis (embora não tantos como na Instituição C), observei que o seu estado não era o melhor, encontrando-se grande parte deles rasgados, com as lombadas muito danificadas e coladas várias vezes com fita-cola. Para além disso, raramente os livros estavam arrumados; quase sempre eram “atirados” para a estante, sem qualquer ordem, ao monte, o que creio que não fomentava nas crianças a vontade de ir buscar um livro. Apesar de ser uma área procurada com alguma frequência pelas crianças, na minha opinião poderia ser

mais cuidada, substituindo-se os livros danificados por outros mais recentes e apelativos, porque ao nível da qualidade de texto e ilustrações, penso que a oferta disponibilizada ao grupo também era pobre. Grande parte dos livros ali armazenados não eram indicados para a faixa etária das crianças da Sala Azul, como, por exemplo, algumas enciclopédias demasiado avançadas.

Apesar do exposto, este aspeto variante não teve influência no meu projeto de investigação, pois observei que as crianças brincavam utilizando os livros em ambas as instituições, folheando-os, vendo as figuras, inventando histórias que contavam aos colegas (imitando a educadora).

Uma circunstância que influiu no meu projeto de investigação foi o facto de as equipas pedagógicas de sala não serem equivalentes nas duas instituições: na Instituição C a auxiliar de ação educativa (AEE) não estava em permanência na sala, existindo rotatividade por falta de recursos humanos, enquanto que a Instituição A contava com uma AEE a tempo inteiro na Sala Azul. Por essa razão, verifiquei que existiu mais apoio na dinamização de atividades na Instituição A, assim como se revelava mais fácil organizar os vários momentos do dia. Observei como era desvantajosa a rotatividade de pessoal no jardim de infância da Instituição C: a AEE que chegava à sala depois do almoço, não tendo estado lá de manhã, precisava de inteirar-se do que estava a acontecer nesse dia, do que haviam feito e daquilo que esperavam dela, etc. Perdia-se alguma agilidade na rotina devido a este processo de reorganização, e isso refletiu-se também na minha prática quando, por exemplo, planeei com a educadora a realização de atividades para o dia seguinte e depois foi necessário transmitir todas as informações à AEE que assegurou a Sala B nesse dia (no fundo foram necessárias duas reuniões informais com a equipa de sala, na impossibilidade de o fazer apenas uma vez).

Também o facto de existirem crianças referenciadas com Necessidades Educativas Especiais no grupo da Instituição C (algo que não acontecia na Instituição A), capacitou-me para novas aprendizagens. Pelo facto de a comunicação com essas crianças ser mais difícil, servi-me da brincadeira para me aproximar delas, estabelecer contacto e criar uma relação. Uma das minhas intervenções neste sentido encontra-se relatada no episódio *Brincadeira com os carrinhos*, quando, na ausência da educadora, e beneficiando das minhas observações anteriores, dirigi uma brincadeira no momento do acolhimento a uma criança. Devido à existência destes casos de NEE, avalio como ainda mais preocupante a inexistência de auxiliares em número suficiente, por forma a garantir um maior apoio a estas crianças.

## **2.2. Contexto de Creche – Instituição B**

Relativamente à valência de creche, os dois estágios decorreram na mesma instituição (Instituição B), mas com diferentes grupos e equipas de sala. Tratando-se de um grupo de primeiro berçário e outro de segundo berçário, ambos contavam com duas auxiliares de ação educativa por sala, para além da educadora, pelo que me senti sempre apoiada. Avaliando as duas experiências, senti que a primeira foi mais completa, talvez porque no segundo momento de estágio em creche tenha estado apenas nove dias, para além de ter coincidido com o início do ano letivo, ou seja, em pleno período de adaptação das crianças à creche. O período de adaptação, quer se trate de um contexto de creche ou jardim de infância, é uma fase que exige muita dedicação de todos os envolvidos, sendo muito exigente emocionalmente, mas também fisicamente (refiro-me principalmente à creche), e enquanto futuros profissionais é de extrema importância que conheçamos esta realidade. Tendo em conta o ambiente mais pesado que se vivia na sala de segundo berçário no final do mês de setembro, com choro permanente das crianças, muitas brincadeiras eram lançadas pelos adultos com o objetivo de distraí-las da sua angústia e levá-las a novas explorações. Esta função do brincar, enquanto recurso do/a educador/a para minimizar o sofrimento da criança na creche, foi algo que valorizei muito.

Em termos gerais, encontrei, em creche, duas educadoras bastante disponíveis para as minhas propostas, sensibilizadas para a importância do brincar e, por isso mesmo, profissionais que valorizam a brincadeira e lhe dedicam tempo na rotina diária. Devo, no entanto, referir a circunstância especial do estágio em primeiro berçário, para o qual estava muito motivada, não apenas por ser a primeira vez que trabalhava com esta faixa etária, mas também porque a Educadora 2 me encorajava cada dia a experimentar mais. Talvez mais importante que isso, esta educadora ensinou-me a simplificar. Recordo-me de ter partilhado com esta educadora uma lista de coisas que gostaria de fazer com os bebés, nomeadamente a vontade de produzir uns saquinhos sensoriais, em tecido, contendo café, alfazema, etc., para estimulação olfativa. Quando procurámos calendarizar as minhas propostas alertei-a para a agenda sobrecarregada de aulas e trabalhos académicos que atrasariam a produção destes recursos, ao que a educadora cooperante respondeu: “Tens de simplificar! Não tens tempo para fazer os saquinhos, traz as plantas, traz o café!” E foi assim que nasceram atividades como a exploração de manjericos, alecrim, alfazema, etc., entre outras propostas.

Muito embora me fosse dada toda a liberdade, por parte da Educadora 2, para implementar as minhas atividades, a determinada altura percebi que algumas AEE não se sentiam confortáveis com o facto de levarmos os bebés todas as manhãs para o parque exterior

(algo que passou a ocorrer diariamente, a partir do momento em que os dias ficaram mais amenos). Inicialmente, estas manifestaram apenas preocupação pelos riscos que os bebés podiam correr ao gatinharem sobre os equipamentos do parque, pois poderiam cair. Desmistificada esta questão (nunca se registou nenhuma queda, apenas tínhamos de estar muito atentas para garantir que não colocavam nada na boca), revelaram o seu desagrado pelo facto de as crianças se sujarem (a elas e às roupas), baseando-se em comentários de alguns pais que se teriam mostrado desagradados com a sujidade das roupas. Perante este argumento, a educadora cooperante garantiu ter informado os pais, em reunião, sobre a necessidade de enviarem para a creche roupas para sujar, porque pretendia que as crianças vivenciassem diferentes experiências. No entanto, no dia em que levei gelatina para as crianças explorarem livremente no parque exterior, elas sujaram-se tanto que tivemos de lhes dar banho, no final da atividade, enchendo uma piscina de plástico no parque, onde todas quiseram entrar, mesmo aquelas que não se haviam sujado. Numa primeira fase desta atividade, as crianças estavam sobretudo interessadas em explorar a textura e a temperatura da gelatina, com as mãos, não tendo ainda experimentado levá-la à boca. Uma das crianças mais velhas mergulhava as mãos bem abertas dentro dos recipientes que continham a gelatina, sacudindo-as depois no ar e batendo palmas, salpicando com satisfação todos aqueles que se encontravam por perto. Depois de ter explorado a gelatina com todo o seu corpo, de tê-la espalhado na cabeça de outras crianças e no chão, de vê-la voar enquanto batia palmas e senti-la escorregar quando fechava a mão, esta criança decidiu “pintar” com gelatina e o mobiliário do parque foi a sua tela. Perante este cenário, as auxiliares abordaram-me, e à educadora, no sentido de dar por terminada a atividade. Interpretei esta atitude como sendo resultado de alguma ansiedade, pelo desejo de regresso à “normalidade” da sala de referência. Aparentemente, a desarrumação e a logística que esta atividade implicou não deixou confortáveis estas profissionais. Efetivamente, este tipo de explorações implica ter de arrumar e limpar o espaço e as crianças, o que representa um acréscimo de trabalho para todos os envolvidos. No entanto, creio que, tendo em conta o que se ganha – principalmente o que as crianças ganham – com estas experiências, as mesmas não devem ser desvalorizadas. Nesta, como noutras atividades que propus às crianças, elas realizaram uma verdadeira exploração com os cinco sentidos! Post & Hohmann sustentam, precisamente, que os “bebés e crianças até aos 3 anos aprendem com todo o seu corpo e todos os seus sentidos” (2007, p. 22) e que é “através da coordenação do paladar, tacto, olfacto, visão, audição, sentimentos e acções, [que as crianças] são capazes de construir conhecimento” (Idem, p.23).



No estágio em segundo berçário a troca constante de ideias com a educadora cooperante (Educadora 3) não foi possível, pelo facto de esta se encontrar muito pouco tempo na sala. Também por isso, este estágio em segundo berçário não foi alimentado pelas minhas propostas (não efetuei intervenções planeadas) mas antes pelas próprias crianças e pelas suas brincadeiras espontâneas, nas quais pude participar. Todavia, a circunstância de nos encontrarmos em período de adaptação, um período especialmente complexo, uma vez que as crianças ainda não construíram as relações afetivas que lhes irão transmitir a segurança necessária para realizar as suas explorações, foi também um aspeto variante com influência no meu projeto.

Outro constrangimento sentido no grupo de segundo berçário foi a forma como a rotina estava organizada. Na minha opinião, as crianças estavam sujeitas a uma rotina muito exigente para a idade da maioria (recordo que as crianças mais novas do grupo tinham apenas 9 meses). As crianças não faziam horários condizentes com as suas necessidades, mas antes cumpriam todas o mesmo horário, o que implicava, por exemplo, que ficassem acordadas toda a manhã para dormirem depois do almoço, todas à mesma hora. Isto fazia com que as crianças mais novas ficassem muito cansadas e chorassem muito, o que causava grande tensão e stress, destabilizando as restantes. Como consequência, o grupo não se mostrava tão recetivo às propostas do adulto, cuja prioridade era, então, a de restabelecer a calma, gerindo as emoções. Face ao exposto, considero que o segundo estágio em creche foi uma mais-valia, na medida em que me colocou perante condicionantes reais, que ocorrem na prática da educação, levando-me a refletir acerca de como pode o/a educador/a contornar estas dificuldades.

### **3. Intervenção em Creche e Jardim de Infância**

Para a redação deste subcapítulo foram mobilizadas as notas de campo recolhidas durante os diferentes períodos de estágio, assim como os muitos registos fotográficos e audiovisuais por mim efetuados. Utilizei, ainda, as reflexões realizadas nas unidades curriculares de Estágio (I, II e III). Considerando que o tema do presente projeto de investigação-ação permitiu uma miríade de observações e registos, procurei seleccionar, por um lado, os episódios que são, na minha opinião, mais representativos dos interesses das crianças - como as explorações e o brincar social espontâneo – mas também aqueles que evidenciam outros aspetos pedagógicos relevantes.

Apesar dos aspetos variantes que influenciaram as condições para o brincar, nomeadamente as rotinas de cada grupo e os espaços e equipamentos de que a instituição

dispunha, enquanto estagiária foi-me dada a oportunidade de participar em pleno na dinâmica dos grupos, o que permitiu que, ao longo dos estágios, experimentasse: observar as brincadeiras espontâneas; lançar brincadeiras propostas por mim; pôr em prática brincadeiras propostas pela educadora cooperante; intervir nos vários tipos de brincadeiras (enquanto participante e/ou para relançá-las) e mediar as relações entre crianças.

Estou convicta de que os episódios que passo a analisar evidenciam esta diversidade de experiências.

### **3.1. Instituição A – Contexto de Jardim de Infância**

Conforme referido anteriormente, no capítulo dedicado à descrição dos contextos educativos, a rotina na Instituição A caracterizava-se por ser muito estruturada, com múltiplas atividades, pelo que as crianças dispunham de pouco tempo para brincar. No horário da Sala Azul, o tempo dedicado às *Atividades de Escolha Livre* estava limitado a duas manhãs por semana (terça e quarta-feira, das 10:00 às 11:45), a que se juntava o recreio exterior, após o almoço.

De entre os vários episódios que presenciei, selecionei três, sendo que no primeiro a criança assumiu espontaneamente o papel desempenhado pelo adulto, no segundo as crianças reproduziram à sua maneira e dimensão o mundo organizado pelos adultos, e no terceiro utilizaram o fantocheiro para se dedicarem ao jogo dramático. Em todos os casos, a recolha de informação foi feita através de observação direta, sem que tenha existido qualquer interferência nas brincadeiras. Tal como referem Enz & Christie (Neto, 1997), de entre as atitudes que o/a educador/ a pode adotar quando perante uma atividade lúdica, uma delas “resume-se” ao ato de observar (ser *espectador*). Efetivamente, quando observa o modo como a criança brinca, o/a educador/a demonstra que “a atividade lúdica é importante e válida no contexto escolar” (Neto, 1997, p. 147).

#### **a) Episódio 1 - Aniversário**

##### **Nota de Campo<sup>2</sup> e Interpretação**

**Data:** 15 de novembro de 2016

**Local:** Sala Azul

---

<sup>2</sup> Mobilizado do Dossiê de Estágio I

**Momento da rotina:** Atividades de escolha livre

**Crianças envolvidas:** F.B. e J.B. (ambas com 4 anos)

Presenciei um momento em que a F.B. e a J.B. brincavam com plasticina, sentadas na mesa, ao lado uma da outra. A J.B. era a mãe e a F.B. era a filha.

(J. B.) “– Filha, hoje vais fazer anos. Vamos pôr o bolo no frigorífico e vamos pôr *smarties* no bolo.” (Faz bolinhas pequeninas que representam os *smarties* e coloca-as no bolo. Depois rola um pouco de plasticina na mesa para fazer a vela e cantam os parabéns).

(J. B.) “– Agora vamos comer. *Diguem* todos: bolo, bolo, bolo!”

(Outros meninos juntaram-se à brincadeira e também começaram a fazer bolos de plasticina).



Fotografia 1- O bolo de aniversário com os “smarties” e a vela.

Ao observar esta brincadeira constatei que as intervenientes representaram papéis da vida real, interpretando a sua visão do mundo dos adultos. Observei também que a criança J.B. tomou a iniciativa da brincadeira quer ao assumir o papel de mãe, como ao ser a única a tomar a palavra. É minha convicção que a criança teve a iniciativa de tomar a palavra e a chefia porque sentia que estava familiarizada tanto com a fonte da brincadeira (a experiência em casa) como com o ambiente em que estava a reproduzir a situação (a sala de aula com os amigos). No entanto, também devemos ter em consideração a própria personalidade de ambas, já que a F.B. é uma criança mais reservada. Tal como descrito nas OCEPE, “ao brincar, a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.11).

Estas brincadeiras de faz-de-conta (brincar simbólico), são atividades abertamente sociais, em que as crianças ativam imagens mentais das rotinas humanas e adquirem um sentido de domínio e de controlo dos acontecimentos que anteriormente testemunharam. Desta forma, tentam reproduzir o que observaram através da dramatização. Neste episódio, estiveram envolvidas várias crianças (inicialmente apenas duas, mas no final outras se lhes juntaram), pelo que estamos perante aquilo a que Smith (2006) chamou *brincar sociodramático*.

Da mesma forma que este tipo de brincadeira contribui para o desenvolvimento social das crianças, constituindo oportunidades de ensaiar e praticar comportamentos, também promove o desenvolvimento da linguagem e da inteligência narrativa. Efetivamente, a criança precisa de ter oportunidades para conversar, o que acontece naturalmente enquanto brinca com os colegas.

No diálogo transcrito, a última frase da J. B. contém um erro na forma verbal *diguem*. Tendo presenciado esta incorreção, o papel do/a educador/a deverá ser o de melhorar o discurso da criança, porque é importante que “sejam devolvidas à criança, de forma correcta, integradas numa frase, as palavras mal pronunciadas” (Sim-Sim, 2008, p.28). Na situação que descrevi optei por não intervir pois penso que seria artificial entrar na brincadeira para corrigir a criança; no entanto, creio que estaria bem a sua correção numa situação de diálogo comigo, com a educadora ou com a auxiliar. De outra forma, acredito que inibiria a continuação do aspeto lúdico. Apesar disso, o “erro” cometido pela criança dá-nos a conhecer o seu desenvolvimento. A J.B. provavelmente nunca ouviu a forma *diguem*, mas teve muitas vezes a ocasião de dizer “digo” e associou ao verbo a noção de plural “os outros” – “em” (eles dizem, fazem, etc.). Ao realizar este erro morfológico, a criança demonstra que já interiorizou a forma de plural.

Constatamos, portanto, que a participação em atividades comunicativas é a base do desenvolvimento linguístico da criança. Embora as trocas interpessoais possam realizar-se através de diferentes modos de comunicação (linguagem gestual, desenho, etc.) a linguagem verbal apresenta um código mais complexo e o período que abrange a faixa etária dos três aos seis anos é muito rico na aquisição e na estabilização das regras morfológicas. Tal como refere Sim-Sim, “Ao conversar com a criança, o adulto desempenha o papel de “andaime”, interpretando-a, clarificando as suas produções (...). Esta função do adulto é determinante no processo de desenvolvimento do jovem aprendiz de falante” (2008, p. 11).

Paralelamente à questão da linguagem e comunicação, também a modelagem em plasticina – a criação do bolo de aniversário - é muito apreciada pelas crianças desta idade. Conforme Leite & Malpique “o valor de um material plástico tridimensional consiste na sua

adaptação a uma constante e contínua mudança de forma” (1986, p.102).

A forma como a criança brinca e o brinquedo que utiliza encontram-se diretamente ligados à sua faixa etária. A plasticina, para além de proporcionar brincadeiras muito criativas, surge da necessidade de aperfeiçoamento do movimento. Desta forma, esta é uma atividade que contribui, para além da alegria do aspeto lúdico, para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação óculo manual.

## **b) Episódio 2 - Construções**

### **Nota de Campo<sup>3</sup> e Interpretação**

**Data:** 23 de novembro de 2016

**Local:** Sala Azul

**Momento da rotina:** Atividades de escolha livre

**Crianças envolvidas:** B.D., D.A. e T. A. (todos com 4 anos)

A B. D., o D. A. e a T. A. brincavam em conjunto na *área das construções* e construíram uma estrutura com peças de lego. Acompanhei o processo de construção e pude observar como foram capazes de integrar as ideias de cada um no mesmo produto. Quando perguntei o que estavam a construir, descreveram tudo ao pormenor. No momento de arrumar a sala não quiseram destruir a estrutura e a educadora propôs que a apresentassem aos colegas.

(B. D.) “– Isto é uma chaminé, isto é a nossa casa gigante com a chaminé. (Vai apontando para os vários elementos da construção).

(D. A.) “– Aqui não há nada porque estacionam aqui.”

(B. D.) “– Aqui é uma estrada para os carros.”

(D. A.) “– Aqui é outra chaminé a deitar fumo”.

(T. A.) “– Outra chaminé aqui.”

(B. D.) “– Há cinco chaminés.” (Faz uma pausa e depois continua) “Aqui é para pôr o gasóleo no carro”.

---

<sup>3</sup> Mobilizado do Dossiê de Estágio I



**Fotografia 2 - Construção em Lego apresentada pelas crianças.**

Ao analisar este episódio, começo por destacar aquilo que Tina Bruce (2006) descreveu como sendo uma das características do *brincar de fluxo livre* (*free flow play*), e que é o facto de as crianças terem sido capazes de aceitar os contributos umas das outras, enquanto realizavam a construção, dando origem a um produto final mais complexo.

Apreciei também o facto de a B.D. ter referido que existiam cinco chaminés, traduzindo uma iniciativa para realizar contagens sem que isso lhe tivesse sido pedido. Segundo Hohmann & Weikart (2003), o conceito de número em crianças no jardim de infância surge quando estas agrupam os materiais em grupos ou conjuntos e é facilitada pela disponibilidade de legos na sala. É importante que as crianças pequenas manuseiem formas geométricas básicas (quadrados, triângulos, retângulos, etc.) para começarem a construir um entendimento das relações espaciais (Post & Hohmann, 2007) e podem fazê-lo, por exemplo, brincando com blocos, que são objetos resistentes, lisos, agradáveis de manipular e de contar. As crianças gostam de empilhá-los e de fazer construções com eles nas suas brincadeiras de faz-de-conta.

Nesta situação verificamos que o total de chaminés existentes na construção não corresponde ao número que a B.D. mencionou, ou seja, ela não associou os numerais às quantidades de objetos que lhes correspondem (não efetuando correspondência termo a termo). Aos quatro anos (idade em que se encontram as três crianças) o conhecimento que cada criança tem da sequência numérica é variável. “Em crianças mais novas ou com poucas vivências o conhecimento da sequência da contagem ainda é um pouco aleatório” (Castro & Rodrigues,

s.d., p. 16). Por outro lado, não é por decorar a sequência numérica que a criança adquire o sentido de número; para isso é essencial que se criem oportunidades de contagem, situações em que as crianças necessitam de relacionar os termos da contagem oral com os números (Castro & Rodrigues, s.d.). Para além disso, muitas crianças cometem erros aquando da contagem de objetos, mesmo quando conhecem a sequência da contagem oral. Ainda segundo Castro & Rodrigues (s.d.), “é frequente, principalmente se os objectos forem muito numerosos e/ou estiverem dispostos de forma desorganizada, alguns serem repetidos ou omitidos na contagem.” (p. 18).

Neste caso em concreto, a criança B.D. percebeu a existência de muitas chaminés na construção e referiu serem cinco, porque relacionou o número cinco com uma grande quantidade. Mesmo não estando correto demonstra que se encontra em processo de desenvolvimento da noção de número.

Segundo Piaget (Kamii & Devries, s.d.), brincar com peças de encaixe/ construções traz muitas vantagens para as crianças, sendo que promove a aquisição de vários tipos de conhecimentos, nomeadamente: a) o conhecimento lógico-matemático não se ensina mas antes é construído pela criança a partir das relações que ela estabelece entre os objetos; b) o conhecimento físico (quando constroem uma torre com *Legos* é preciso perceber qual é o ponto máximo a partir do qual ela vai cair); c) o conhecimento espacial (quando a criança constrói as paredes e o teto da casa, etc.), d) o conhecimento simbólico (ao construir a estrada, a garagem, o posto de gasolina, a criança representa simbolicamente o seu conhecimento). Assim, estas brincadeiras “são veículos através dos quais a criança desenvolve o seu quadro cognitivo de base” (Kamii & Devries, s.d., p. 127).

Nesta construção encontramos uma representação do mundo exterior, dos edifícios e da funcionalidade de várias estruturas necessárias à organização da sociedade (o posto de gasóleo, o estacionamento, a estrada). De acordo com as ideias de Bruner e Vygotsky, através da brincadeira podem ser desenvolvidos conceitos sociais, a socialização e a comunicação. É frequente que as crianças em idade pré-escolar desejem realizar tarefas que não são próprias para a sua idade, como por exemplo conduzir o carro do pai ou da mãe. Assim, este desejo pode ser resolvido através da brincadeira, onde a criança ensaia comportamentos sociais, antecipando o comportamento de idades futuras.

### c) Episódio 3 - Fantocheiro

#### Nota de Campo e Interpretação

**Data:** 13 de dezembro de 2016

**Local:** Sala Azul

**Momento da rotina:** Atividades de escolha livre

**Crianças envolvidas:** B.D., M.C. e M.S. (todos com 4 anos)

No momento dedicado às atividades de escolha livre, observei três crianças (B.D., M.C. e M.S.) que brincavam no *fantocheiro* (cf. Fotografia 3). Enquanto duas delas contavam uma história com os fantoches, uma terceira estava sentada numa cadeira a assistir ao espetáculo. De salientar que esta criança (M.S.) se preparou para ir assistir ao teatro, tendo vestido um dos vestidos mais vistosos de entre os disponíveis na *área da dramatização*, calçado uns sapatos de saltos altos e posto uma mala a tiracolo. Também colocou uma tiara na cabeça e várias pulseiras.



Fotografia 3 - B.D., M.C. e M.S. brincam no fantocheiro.

A brincadeira no fantocheiro é muito apreciada pelas crianças da Sala Azul e se existem muitos meninos que disputam o lugar de contadores de histórias, também há muitos outros que gostam de ser espectadores. Tal como referem Kamii & Devries, ao brincar ao faz-de-conta a criança exprime “simbolicamente uma grande parte do seu conhecimento social” (s.d., p. 125). As crianças trazem para o jardim de infância diferentes *backgrounds*, quer sociais, quer emocionais, e a sala de referência possibilita que elas ampliem os seus horizontes, o que decorre dessa mesma diversidade. Declaram as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar



que:

“A interação com (...) outras crianças, em jogo dramático, permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.52).

No caso em análise, a criança que assistia ao espetáculo sentada na cadeira demonstrou uma preocupação com a indumentária escolhida para uma ida ao teatro, vestindo-se a preceito. Vygotsky referiu que “(...) a fantasia constrói sempre com materiais tomados do mundo real” (2009, p.17). A menina, assim caracterizada, era afinal uma senhora. Ainda segundo o mesmo autor:

“As crianças podem imaginar muito menos coisas do que os adultos, mas acreditam mais nos frutos da sua fantasia e controlam-na menos, e por isso a imaginação no sentido vulgar, corrente da palavra, ou seja, qualquer coisa de inexistente, ou de sonhado, é maior na criança do que no adulto” (Vygotsky, 2009, p.40).

Observei que passados uns minutos, uma das crianças (um menino) que se encontrava a contar a história abandonou essa função e dirigiu-se à *área da dramatização*, onde, também ele, vestiu um vestido, tendo vindo sentar-se noutra cadeira a assistir à peça. Devo referir que, entretanto, outra criança já havia tomado o seu lugar no fantocheiro, tendo o espetáculo continuado. No entanto, o facto deste menino usar um vestido (o que acontecia frequentemente enquanto brincava, apesar do pai não permitir que o fizesse em casa) era motivo de risos na sala e ele próprio ria muito enquanto rodopiava segurando a saia e fazendo-a rodar. Parece-me que, pelo facto de ser proibido de o fazer em casa, se sentia feliz por conseguir fazer prevalecer a sua liberdade em contexto de sala. Por outro lado, também se sentia satisfeito por fazer rir os outros, não existindo, creio eu, quaisquer preconceitos do que é próprio de rapaz ou é próprio da rapariga. Tal como referem Marcolino, Mello, & Folque, “nos níveis iniciais do desenvolvimento da brincadeira de papéis, ainda não existe uma consciência clara sobre o papel e, portanto, ainda não está ao alcance da criança uma visão crítica na adoção dos papéis” (2016, p. 131).

### **3.2.Instituição B – Contexto de Creche - Primeiro Berçário**

Como mencionado aquando da caracterização das instituições educativas, realizei o meu primeiro estágio em creche no primeiro berçário, sendo este constituído pelas Salas Azul e Lilás. Portanto, dividi os meus dias entre as duas salas, sendo que em muitos momentos os dois grupos funcionavam como um só. Ao longo do meu estágio foi-me dada a oportunidade de dinamizar muitas atividades com os bebés, o que me encantou. A educadora cooperante [Educadora 2] mostrou-se sempre receptiva às minhas ideias e contribuições, não colocando quaisquer entraves às minhas propostas. Por essa razão, os episódios que selecionei não traduzem todas as experiências que vivi, mas representam cada uma das seguintes categorias: brincadeiras espontâneas sem intervenção do adulto; brincadeiras com intervenção do adulto; brincadeiras que partem de uma proposta do adulto (intervenção planeada).

#### **a) Episódio 1 – Bolas e tubos de cartão**

##### **Nota de Campo<sup>4</sup> e Interpretação**

**Data:** 27 de abril de 2017

**Local:** Sala Azul (sala de primeiro berçário)

**Momento da rotina:** Exploração livre

**Crianças envolvidas:** Bebé L. – 10 meses

Observei com atenção a brincadeira da bebé L. (com 10 meses) que, sentada no colchão da sala Azul, se ocupou da exploração de dois tubos de cartão (um comprido e outro mais curto) e de duas bolinhas pertencentes à piscina de bolas, mas que se encontravam fora da piscina. Observei que a criança apoiou o tubo mais comprido na perna esquerda e enfiou uma bola dentro do tubo (cf. Fotografias 4 e 5), espreitando depois para dentro do mesmo, procurando a bola, e verificando depois que ela havia saído de dentro do tubo (a saída da bola fez-se rapidamente pelo facto do tubo estar apoiado na perna, o que lhe conferia uma inclinação descendente, como um escorrega, pelo que a menina não se apercebeu imediatamente do que tinha acontecido), tendo repetido esta operação algumas vezes até ver a bola sair pelo outro lado do tubo (cf. Fotografia 6). Voltava depois a agarrar a



**Fotografia 4 - L. apanha a bola para colocá-la dentro do tubo de cartão.**

---

<sup>4</sup> Mobilizado do Dossiê de Estágio II

bola e tornava a enfiá-la dentro do tubo, tendo permanecido focada nesta atividade durante alguns minutos.



**Fotografia 5 - L. introduz a bola dentro do tubo de cartão.**



**Fotografia 6 - L. espreita para dentro do tubo de cartão para ver sair a bola.**

Depois a criança decidiu colocar de lado o tubo mais comprido e pegou no outro, mais curto, que, precisamente por ter essa dimensão, não era fácil de apoiar na perna. Então a menina começou por experimentar introduzir a bola com o tubo deitado no colchão (cf. Fotografia 7),



**Fotografia 7 - L. troca o tubo maior por um mais pequeno.**

mas a bola não saiu e ela agarrou o tubo com as mãos pois percebeu que a bola ainda estava lá dentro (porque não a viu sair). No entanto, ao agarrá-lo, fê-lo segurando numa das aberturas do tubo, o que fez com que os seus dedos obstruíssem a passagem da bola. Ou seja, ela não conseguia fazer com que a bola saísse do tubo e, aparentemente, não conseguiu perceber que tal se devia ao facto de ter os dedos no local da passagem da bola (cf. Fotografias 8 e 9). Aquela era a forma mais prática que ela tinha para agarrar no tubo (por ter as mãos pequeninas). Então, ao fim de várias tentativas e de não conseguir que a bola saísse pelo tubo, a L. desistiu e

abandonou os brinquedos. Eu não interfeiri, observei apenas para ver como ela iria resolver a situação.



**Fotografia 8 - L. coloca a bola dentro do tubo de cartão mais pequeno.**



**Fotografia 9 - A bola não passa através do tubo de cartão mais pequeno.**

Este episódio de exploração solitária é um exemplo de que pensamento e ação não são atividades separadas, tal como Piaget defendeu. A bebé L. colocou os dois tipos de objeto em relação: tubo e bola. Quando fez deslizar a bola dentro do tubo, esta ação produziu um efeito diretamente observável. Segundo Piaget, “Agindo sobre os objetos, os bebés estruturam progressivamente o seu espaço e o seu tempo” (Kamii & Devries, s.d., p. 30).

Pelo facto de ter repetido a atividade muitas vezes, entendo que a criança consolidava as suas descobertas. Por outro lado, a coordenação “mão-olho-objeto”, de que falam Goldschmied & Jackson, ou “mão-olho-cérebro”, referida por Bruner, explicam a forma como os bebés adquirem o conhecimento (Fochi, 2015). Tal como referido por Smith (2006), por vezes as crianças brincam de forma bastante repetitiva e, também nestes casos, o papel do/a educador/a se reveste de uma grande importância, ajudando-as a desenvolverem o seu brincar.

Referem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, que “avaliar consiste na recolha da informação necessária para tomar decisões sobre a prática” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.15). Assim, com esta observação, e tendo percebido até onde a L. conseguiu levar a brincadeira, poderia, numa futura ocasião, oferecer-lhe os mesmos objetos com a intenção de perceber se ela encontrava uma solução para o problema ou se eu poderia ajudá-la a ultrapassar a dificuldade com que se deparou e que fez, creio eu, com que desistisse da atividade. Este apoio proporcionado pelo adulto à criança, ajudando-a a atingir um novo patamar no seu processo de aprendizagem, vai ao encontro das ideias de Vygotsky e Bruner, nomeadamente o conceito de ZDP e de *scaffolding*, respetivamente. Por tudo isto é essencial que o adulto observe o brincar espontâneo da criança para que, partindo do que presenciou, possa lançar-lhe novos desafios. Desta forma as atividades desenvolvidas surgem como resposta a um interesse demonstrado pela criança e não como algo organizado pelo/a educador/a e que lhe é imposto.

Neste episódio destaca-se também a utilização de materiais não estruturados, que conferem ao brincar um carácter ainda mais imprevisível, pois não sendo óbvia a sua função, as crianças poderão atribuir-lhes múltiplos sentidos.

Estes momentos informais em que as crianças se expressam livremente nas suas brincadeiras são ótimas ocasiões para o/a educador/a se aperceber da fase de desenvolvimento da criança. Em idade de berçário, as crianças são espontâneas e expressivas, o que permite ao educador conhecer melhor as suas personalidades, e compreender também as características pessoais de cada uma.

## **b) Episódio 2 – Cesto de tesouros**

### **Nota de Campo<sup>5</sup> e Interpretação**

**Data:** 23 de maio de 2017

**Local:** Sala Lilás

**Momento da rotina:** Atividades orientadas/ Exploração livre

**Crianças envolvidas:** Apenas três crianças não participaram nesta atividade (uma porque estava a dormir e as restantes por terem faltado nesse dia).

---

<sup>5</sup> Mobilizado do Dossiê de Estágio II

A educadora cooperante [Educadora 2] planeou a exploração de um “cesto de tesouros” com utensílios de cozinha, em ambas as salas de primeiro berçário, no momento dedicado às *Atividades Orientadas/ Exploração Livre*. Assim, acompanhei as crianças da Sala Lilás nesta exploração, tendo a Educadora 2 permanecido na sala Azul.

Entre os objetos disponibilizados estavam um alguidar, uma frigideira, um escorredor de massa em plástico e outro metálico, uma colher de pau, copos plásticos opacos, uma colher de sopa, uma lata de leite em pó vazia, dois rapa-tachos (mais conhecidos como “salazar”), formas metálicas para bolachas, uma panela, taças plásticas de pequeno-almoço, uma escumadeira e um tabuleiro de formas para queques. Os objetos foram depositados no chão, no centro da sala, ao mesmo tempo que as crianças brincavam livremente com outros brinquedos, que não foram arrumados. Portanto, os objetos não estavam isolados e também não chamámos a atenção das crianças para o que estava a ser colocado à sua disposição. Observei que, naturalmente, as crianças se aproximaram do “cesto de tesouros” (cf. Fotografia 10) e foram reclamando para si determinados objetos.



**Fotografia 10 - As crianças aproximam-se dos objetos e dão início à exploração.**

Durante o tempo em que estiveram focados nestes objetos, observei que foram diversas as suas abordagens: levaram os objetos à boca, tiraram os utensílios das mãos uns dos outros, bateram com eles no chão, manusearam-nos sem pressa, apercebendo-se do seu peso e das suas dimensões (diferente, por exemplo, no caso da panela, que era muito pesada, por oposição ao escorredor de massa plástico que, sendo maior que a panela era muito mais leve); algumas crianças perceberam que precisavam das duas mãos para levantar a panela ou a frigideira mas que apenas com uma mão conseguiam levantar os escorredores ou o alguidar, por exemplo. Também descobriram que dependendo dos objetos escolhidos, os sons obtidos eram diferentes: o S.G. (13 meses) começou por bater com a colher de pau no alguidar virado ao contrário (cf. Fotografia 11), mas um pouco mais tarde experimentou bater com o rapa-tachos na lata de leite



vazia e gostou muito mais do som que obtinha assim, tendo ficado muito excitado com a sua descoberta e permanecido bastante tempo focado nesta atividade, sem trocar os objetos.



Fotografia 11 - S.G. bate com a colher de pau no alguidar virado ao contrário.

O S. (14 meses), talvez seguindo a outra criança (não percebi efetivamente se o fez independentemente de o S.G. o ter feito ou não) batia com a colher de sopa no copo plástico e parecia satisfeito com o resultado. De facto, tal como referiu Winnicott, “brincar é imensamente excitante” (1985, p.47) porque proporciona uma experiência de controlo dos objetos reais. Por outro lado, brincar envolve todo o corpo. Observei que a maioria dos bebés explorou os objetos na posição sentada, embora uma criança tenha optado por permanecer durante algum tempo deitada de barriga para baixo. Esta liberdade que é dada às crianças para explorarem os objetos no chão, permitindo inclusivamente que cada uma delas adote a posição mais confortável para si, foi defendida por Emmi Pikler (Fochi, 2015), em favor do seu desenvolvimento motor.

O interesse e a atenção das crianças pelo conteúdo do “cesto de tesouros” foram bastante visíveis. Podemos interpretar este entusiasmo com dois fatores: por um lado há a vívida curiosidade da criança, própria da sua idade e da sua fase de desenvolvimento (estádio sensório-motor) e, por outro, a sua vontade de tomar posse daquilo que é novo e atraente. Como referiram Goldschmied & Jackson,

"Ao observarmos um bebé explorar os itens de um *Cesto de Tesouros*, é fascinante ver o prazer e o interesse com que ele escolhe os objetos que o atraem, a precisão que ele mostra ao levá-los à boca ou passa-los de uma mão à outra e a qualidade da sua concentração ao tomar contacto com o material para o brincar. Notamos sua observação concentrada, sua habilidade para escolher e voltar a um item preferido

que a atrai, às vezes compartilhando seu prazer com o adulto responsivo” (2007, p. 116).

Observei que algumas crianças atribuíram significado aos objetos quando, por exemplo, a H. (13 meses) e o G. (13 meses) levaram o copo à boca fingindo beber (não ao mesmo tempo) (cf. Fotografias 12 e 13); quando a H. (13 meses) fingiu mexer a massa do bolo com a colher no escorredor metálico redondo (cf. Fotografia 14); ou quando o S. (14 meses) bebeu pela tigela de pequeno-almoço (cf. Fotografia 15).



**Fotografia 12 - G. leva o copo à boca e finge beber.**



**Fotografia 13 - H. leva o copo à boca e finge beber.**



**Fotografia 14 - H. finge mexer a comida com a colher no escorredor metálico redondo.**





Fotografia 15 - S. leva a taça à boca, sugerindo que bebe o seu conteúdo.

Durante a exploração do “cesto dos tesouros” a minha atitude foi a de espectadora, intervindo apenas pontualmente para colocar algumas questões, reforçar comportamentos e nomear os objetos. São exemplos da minha intervenção: *O que é isso H.? É um copo? Ah, estás a beber água? A H. tinha sede!* Ou outro exemplo: *S., estás a fazer música!* (enquanto batia com a colher no alguidar). Este tipo de abordagem permite “ajudar as crianças a encontrarem significado no que fazem, no que encontram e no que vivenciam” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p.235). Também Froebel defendia que “ao nomear os efeitos das ações da criança sobre o objeto (...) criam-se condições para a compreensão do fenómeno e sua denominação” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007, p.51).

Goldschmied & Jackson (2007) defenderam a importância do “Cesto de Tesouros” (*Treasure Baskets*) e apelaram aos profissionais de educação que providenciassem às crianças objetos do quotidiano para que lhes fosse dada a oportunidade de os explorar. Esclareceram as autoras que “nenhum dos objetos contidos no Cesto é um *brinquedo comprado*, e muitos podem ser encontrados no ambiente do lar de crianças pequenas” (Goldschmied & Jackson, 2007, p. 115). Ao adulto compete dar-lhes tempo, segurança e espaço para que as crianças pratiquem essa exploração. Segundo Pellegrini & Boyd, “a exploração é uma precursora importante do jogo” (2002, p. 237). Também Osório referiu a importância deste recurso educativo, definindo o brincar heurístico como a

“(...) apresentação de objetos do quotidiano de diferentes formas e funções às crianças, tendo em vista a exploração sensorial dos cinco sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição) de forma espontânea individual ou em interação com os seus pares” (2013, pp.14-15).

É, portanto, importante que as crianças contactem com objetos reais, presentes no seu dia a dia, e que os mesmos estejam presentes na sala de referência. Embora as crianças em idade de berçário não consigam ainda manipular todos os objetos de forma simbólica, é essencial que

os manipulem para, segundo a teoria de Piaget (Kamii & Devries, s.d.), desenvolver o seu pensamento lógico-matemático, físico e espacial.

### **c) Episódio 3 – Atividade sensorial com luzes**

#### **Nota de Campo<sup>6</sup> e Interpretação**

**Data:** 27 de junho de 2017

**Local:** Sala de Estimulação (Piso 1)

**Momento da rotina:** Exploração livre

Enquanto futura educadora, considero que é muito importante diversificar os objetos oferecidos às crianças, fornecer materiais diversificados, para que as suas experiências possam ser o mais abrangentes possíveis. Assim, preparei uma atividade sensorial com luzes para as crianças do primeiro berçário. Relativamente ao registo desta atividade, optei por fazer a sua divisão por salas, uma vez que a interação das crianças foi distinta, o que se explica atendendo à média de idades, que é superior na sala Lilás.

<b>Nota de campo: Sala Lilás</b>	
<b>Hora:</b> 15h30m	<b>Local:</b> Sala de Estimulação (Piso 1)
<b>Momento da rotina:</b> Exploração livre	
<b>Intervenientes:</b> Crianças da Sala Lilás (exceto o K. que estava a dormir, o D. que já tinha regressado a casa e o S. que faltou neste dia).	
<b>Recursos:</b> Mangueira de luzes; extensão elétrica; tomada elétrica; tules de várias cores; Balões coloridos com leds (luzes) no seu interior; dois edredões; leitor de cd's; cd de música "Sweet Dreams, Calming Classics for your baby"; sacos plásticos pretos e fita-cola de pintor para forrar as janelas; estagiária; educadora e as duas auxiliares de sala.	
<b>Preparação da atividade:</b> Na sala de estimulação escurecida (com as janelas forradas e os estores descidos) dispus dois edredões no chão e em cima deles coloquei uma mangueira de luzes coloridas e intermitentes, "tapadas" por pedaços de tule de cor branca, rosa e azul. Espalhados pela sala disponibilizei alguns balões coloridos que no seu interior continham leds de cor branca, ou seja, os próprios balões estavam iluminados no seu interior. Coloquei o cd a tocar (volume relativamente baixo para criar um ambiente relaxante). As crianças entraram na sala com esta envolvência já criada e que apenas é percebido nas fotografias tiradas sem flash.	

---

<sup>6</sup> Mobilizado do Dossiê de Estágio II

**Descrição da atividade:** As crianças da Sala Lilás foram as primeiras a realizar esta atividade em virtude de terem sido as primeiras a terminar o lanche. Subimos com os bebés pelo elevador até ao primeiro piso (cada adulto levou duas crianças, à exceção de um adulto que levou apenas uma criança). Quando entrámos na sala a H. (13 meses) foi logo a correr para as luzes e sentou-se imediatamente no centro dos edredões, mesmo no meio das luzes e no meio



Fotografia 16 - H. explorando os tules.

dos tules. Foi quem demonstrou ter ficado mais maravilhada com o que via, a olhar para tudo, muito espantada. Sendo uma criança muito observadora, ficou ali sentada e começou a mexer nos tules, a pôr os tules por cima da cabeça, a ver as luzes (cf. Fotografia 16). Ria-se. Ficou ali durante algum tempo. Depois de explorar os materiais demoradamente, deu por terminada a atividade e saiu daquela zona para ir explorar o espaço (ver a porta da rua, as janelas), uma vez que esta sala é bastante maior que a sala onde as crianças permanecem diariamente e para elas constituía uma novidade. O facto de ter decidido levar as crianças a sair da sala prende-se – para além do benefício de atuar num espaço mais amplo - com a promoção do saber estar noutros espaços, que não apenas na sua sala (tal como proposto nas OCEPE). Também teria sido possível realizar a atividade na sala de berçário mas isso significava que as crianças estariam presentes durante os momentos de montagem e desmontagem do cenário, o que, considero, iria retirar grande parte do impacto que foi criado desta forma.

O E. (10 meses) também explorou bastante os tules e a mangueira de luzes e persistiu mais tempo na exploração do que a própria H. Quanto às restantes crianças da Sala Lilás, logo que entraram manifestaram muito interesse pelos balões – não tanto pelas luzes ou pelos tules mas pelos balões. Tal foi o entusiasmo, que rebentaram quatro balões (o G. – 13 meses - era o mais entusiasta), apertando-os para tentarem apanhar as luzes que estavam lá dentro. Apesar disso, alguns também colocaram os tules por cima da cabeça, deixando-os cair e esperando que o adulto lhes respondesse com um “cu-cu”!

O D. (8 meses) chegou um pouco mais tarde que as restantes crianças porque estava a dormir. Também demonstrou ter gostado bastante deste ambiente e percebemos que quando demos por terminada a atividade (porque as crianças já não demonstravam interesse pelos materiais), ele teria ficado mais tempo porque para ele a atividade ainda não estava esgotada (cf. Fotografia 18).



Fotografia 17 - Mangueira de luzes, balões e tules.



Fotografia 18 - D. atraído pelo piscar das luzes.

Nota de campo: Sala Azul	
<b>Hora:</b> 15h50m	<b>Local:</b> Sala de Estimulação (Piso 1)
<b>Momento da rotina:</b> Exploração livre	
<b>Intervenientes:</b> Crianças da Sala Azul (exceto a M. e a C. que estavam a dormir).	
<b>Recursos:</b> (Igual ao quadro anterior)	
<b>Preparação da atividade:</b> (Igual ao quadro anterior)	

**Descrição da atividade:** Assim que entrámos na sala de estimulação a S. (12 meses) e a L.G. (8 meses) começaram a chorar; assustaram-se com a sala escura, presumo eu, e as luzes. Prontamente a educadora cooperante deu colo à L.G. e uma das auxiliares deu colo à S. Passados poucos minutos já elas estavam a explorar os materiais com bastante à vontade. A L.G. começou a mexer nas luzes e nos tules, sentou-se lá em cima, embrulhou-se neles e depois começou a chorar porque se sentiu presa. Quem demonstrou ter vibrado muitíssimo com esta atividade foi o M. (10 meses), que se riu muito, com gargalhadas dobradas, agarrado às luzes. Outra criança, o M.C. (9 meses), dava turras aos balões, pressionava a cabeça contra o balão - parecia que queria entrar dentro dele - porque via lá dentro a luz. Ele encostava a cabeça contra o balão, empurrava-o, mas não tinha a intenção de o rebentar (não sabia que podia e conseguia fazê-lo). Aliás, ao contrário do grupo da Sala Lilás, este grupo não rebentou qualquer balão. Este interesse manifestado pelo M.C. encontra eco no pensamento de Froebel (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, & Pinnazza, 2007)., que focou o papel da observação e do interesse

da criança para descobrir o que existe dentro dos brinquedos.



**Fotografia 19 - As crianças da Sala Azul na atividade das luzes.**

A L. C. (7 meses) esteve muito focada numa luzinha que segurou na mão (que pertencia a um dos balões rebentados anteriormente); ela mexia na luz e como tinha a chucha na boca não teve tendência de levar a luz à boca: passava-a de uma para a outra mão, virava-a ao contrário, para cima, para baixo (cf. Fotografia 20). Ela permaneceu todo o tempo ali sozinha, muito focalizada naquela luz, enquanto as outras crianças exploraram o espaço à volta.



**Fotografia 20 - Explorando individualmente (L.C.)**

A L.A. (11 meses) investigou bastante o espaço (sala) e o que estava à volta dos materiais disponibilizados, para além de ter desfrutado do que estava no centro da atividade: queria mexer no leitor de CD's, na extensão elétrica. Por questões de segurança impedi-a de mexer nestes objetos. Também brincou muito com os balões e quis experimentar morder a mangueira de luzes. Foi das poucas crianças que o fez. Penso que a intermitência das luzes intimidava as crianças.

Quando percebemos que a atividade começava a perder o interesse inicial, e como a sala tinha umas cortinas penduradas que promoviam uma separação na divisão, a maioria das

crianças começou a jogar às escondidas atrás das cortinas com a auxiliar C. (todas exceto a L. C. que continuava agarrada à luz) (cf. Fotografia 21). Quando chegou o pai dos gémeos M. e S. (10 meses) para os vir buscar eles estavam muito felizes a gatinhar a toda a velocidade para encontrar a auxiliar, que se escondia deles. Foi um momento muito alegre, com muitas gargalhadas, de brincadeira espontânea e cuja iniciativa partiu das crianças!



**Fotografia 21 - Brincando às escondidas!**

Fazendo uma breve avaliação da atividade, considero que esta decorreu dentro do que havia previsto, suscitando o interesse das crianças e a vontade de manipularem os diferentes materiais. Efetivamente, a curiosidade das crianças dá origem a “processos intencionais de exploração e compreensão da realidade” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). Devo referir que para mim constituiu uma surpresa o facto de as crianças se interessarem tanto pelos balões, porque estes (balões) são objetos com que têm contacto frequente, não sendo uma novidade para elas. Pensei que fossem interessar-se mais pela mangueira de luzes mas de facto foram os balões com leds que despertaram mais interesse. Foi também muito interessante verificar a forma como cada uma das crianças exprimiu aquilo que sentia, fosse através do riso, do choro, etc. Quando a criança não utiliza a linguagem verbal para comunicar, o que acontece com os grupos de primeiro berçário, o educador tem uma grande responsabilidade ao interpretar “métodos de comunicação alternativos” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p.201).

### **3.3.Instituição B – Contexto de Creche - Segundo Berçário**

Numa sala de segundo berçário, com um grupo de crianças cujas idades variavam entre os 9 e os 26 meses, foi possível identificar uma grande disparidade relativamente ao nível de desenvolvimento das crianças, o que se refletia, inevitavelmente, no brincar. Vários autores, tais como Winnicott (1985), Piaget (Kamii & Devries, s.d.) e Wohlwill (Pellegrini & Boyd,

2002), reconheceram a dificuldade de distinguir entre atividades de exploração e de brincadeira quando estamos perante bebês. Tratando-se, pois, de crianças muito pequenas, cujo comportamento é, por definição, exploratório, muitas das minhas notas de campo, assim como registos fotográficos e audiovisuais, refletiam essa realidade. No entanto, e porque no estágio em primeiro berçário já me havia debruçado sobre atividades de exploração, optei agora por incidir sobre episódios que parecem representar brincadeiras espontâneas (com e sem intervenção do adulto) e que aparentemente já refletem já algumas incursões pela fantasia. Enquanto observadora destas brincadeiras fui várias vezes chamada a participar, ora porque as crianças me queriam “dar papa”, ora porque não conseguiam vestir a roupa aos bebês, etc. O primeiro episódio que passo a descrever e analisar incide sobre uma intervenção que não correu bem, algo de que me apercebi imediatamente após a ter realizado. No entanto, optei por incluí-la, em detrimento de outras que considero terem tido sucesso, pois considero que refletir sobre os meus insucessos valoriza também este trabalho e permite o desenvolvimento do meu pensamento pedagógico, o qual, desde Pestalozzi, incide precisamente na reflexão sobre as experiências de insucesso do pedagogo, na reflexão sobre o seu erro (Soëtard, 2010).

#### **a) Episódio 1 – Papa ou sopa?**

##### **Nota de Campo<sup>7</sup> e Interpretação**

**Data:** 26 de setembro de 2017

**Local:** Sala Azul

**Momento da rotina:** Atividades de exploração livre e/ ou orientada

**Intervenientes:** K. (26 meses), L.G. (11 meses), estagiária

A K. (com 26 meses) está a brincar sentada ao meu lado no tapete, com um boneco deitado ao seu lado, e faz movimentos circulares com uma colher dentro de uma panela que tem no colo. A certa altura diz:

“- Tá tá bebé!”

Eu pergunto: “- Estás a fazer a papa do bebé?”

Ela não me responde e continua a sua atividade. Entretanto, movida pela curiosidade a L. G. (com 11 meses) aproxima-se, a gatinhar, da K. Esta mostra-se incomodada e afasta-a com o braço. Ao mesmo tempo, grita “á, á, á mina” (querendo dizer que a panela era sua). Olha para mim, aponta para a L. e diz “óia” (como quem diz: olha que ela está a tentar tirar-me os brinquedos). Eu intervenho como mediadora e digo com voz calma:

---

<sup>7</sup> Mobilizado da Reflexão Final da Unidade Curricular *Estágio III*



“- A L. só está a ver como é que tu preparas a papa.”

A L. fica sentada a observar, desistindo de tirar os objetos à K. Esta começa então a dar a papa ao bebé, levando a colher desde o recipiente até à boca do boneco. Demora-se nesta atividade perto de um minuto e eu pergunto-lhe o que é que o bebé está a comer. Ela olha para mim e responde: “- Bebé a papa!”

Eu pergunto: “- Está a comer papa? Não é sopa, não?”

Imediatamente ela para o que está a fazer, vira-se para mim e diz “- Hã?”

Eu pergunto novamente: “- Não é sopa?”

Ela franze o sobrolho e faz um ar de estranheza. Eu digo então: “- É papa.” E ela acena que sim com a cabeça e continua a alimentar o bebé.

(O episódio continua mas vou centrar a minha análise nesta primeira parte).

Perante a reação da criança face à minha intervenção, percebi imediatamente que incorri em erro quando fiz a pergunta na negativa. Em vez de ter perguntado “Não é sopa, não?”, deveria ter questionado “É sopa?” A criança manifestou estranheza perante a minha pergunta. Uma interpretação possível, seria a de considerar que tal ficou a dever-se ao facto de ela considerar que a sopa também era papa. No entanto, estudos recentes confirmam que “as crianças até aos dois anos não compreendem as frases onde as palavras de negação invertem os valores da realidade” (Feiman, Mody, Sanborn, & Carey, 2017, p. 431), o que só acontece depois dos 30 meses. De acordo com Bloom & Pea, “quando as crianças começam a produzir a negação, usam-na para um leque mais limitado do que os adultos - para *rejeitar* ofertas ou ordens, ou para comentar a *não-existência* de qualquer coisa que elas esperavam que existisse” (Feiman, Mody, Sanborn, & Carey, 2017, p. 431). Desta forma, é natural que a criança tenha ficado confusa com a minha abordagem, pois a negativa surgiu associada a uma ação, e não a uma rejeição ou não-existência de algo.

A minha intenção era a de contribuir para o enriquecimento da linguagem da criança, introduzindo um novo vocábulo na brincadeira. No entanto, a forma como intervimos não surtiu o efeito desejado. O conceito de “agir na urgência” (Perrenoud, 2005), tem implícita a noção de que o/a educador/a tem de intervir no instante em que se depara com uma qualquer ocorrência, mobilizando nesse momento todos os seus recursos internos com vista à consecução das suas intencionalidades educativas.

No caso que descrevi, e embora a forma como escolhi participar não tenha sido a melhor, pareceu-me oportuno intervir na brincadeira, uma vez que, tal como referem Kamii & Devries,



“o jogo simbólico e as histórias são particularmente bons para favorecer a representação pela linguagem” (s.d., p. 125). Também Bruner defendia que o adulto deve interagir com a criança através de conversas de qualidade. Para ele, o pensamento e a imaginação requerem o diálogo com um interlocutor para poderem progredir.

Centrando-me de novo na observação da brincadeira da criança, cozinhando e dando a comida ao bebê, constato que as suas atitudes maternas foram adquiridas, em parte, por imitação daquilo que viu os adultos fazerem. Vygotsky escreveu que “(...) os primeiros pontos de apoio que a criança encontra para o que será a sua criação futura são aquilo que vê e ouve, acumulando materiais que mais tarde serão usados nas construções da sua fantasia” (2009, p.29). Jean Piaget defendia que “a imitação prolonga a acomodação e o jogo prolonga a assimilação” (1971, p. 136) e que quando perante uma brincadeira como a que descrevi, “a boneca serve apenas de ocasião para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência” (Idem, p. 140). Portanto, podemos dizer que “no jogo simbólico as crianças são, ao mesmo tempo, símbolo e criadoras de símbolos” (Kamii & Devries, s.d., p. 125).

## **b) Episódio 2 – O livro é meu!**

### **Nota de Campo e Interpretação**

**Data:** 29 de setembro de 2017

**Local:** Sala Azul

**Momento da rotina:** Atividades de exploração livre e/ ou orientada

**Intervenientes:** K. T. (26 meses), G. R. (15 meses), L. P. (15 meses) e estagiária

A K. T. (com 26 meses) está no tapete há largos minutos a brincar com um livro, imitando a educadora quando esta conta uma história. Ao seu lado está G.R. (com 15 meses), que assiste à “leitura da história”. Entretanto aproxima-se L.P. (com 15 meses) e agarra no livro, puxando-o para si. K.T. não deixa que a menina lho tire e eleva o livro, levantando os braços, evitando que L.P. o alcance novamente. L.P. pede a minha ajuda com o olhar.

Intervenho: “- K. empresta o livro à L.?”

A menina responde: “- Não!”

Eu pergunto: “- Porquê?”

Ela responde: “- É K.” (aponta para si mesma) “É meu.”

Eu continuo: “É teu, está bem. Mas podes emprestar para ela ver um bocadinho?”

Ela acena que não com a cabeça e continua a ler a história, num português impercetível (apenas consegui entender um “Abe a póta!”). Olhando para o livro, ri-se, dá gritinhos de alegria, eleva a voz de vez em quando e faz caretas também. Entretanto o G.R. vai-se embora do tapete; a K. observa o menino a afastar-se e continua a sua leitura, fazendo gestos com as mãos e investindo nas expressões faciais. Atraída pela expressividade da K. (assim o interpretei), a L.P. volta a tentar tirar-lhe o livro das mãos, mas sem sucesso porque a menina torna a elevar os braços. A K. olha para mim, mas desta vez apenas observo e não intervenho. Então, ela continua a sua brincadeira. Momentos depois, e porque a L.P. permanecia interessada no livro, a K. entrega-lho de livre vontade. Quando o faz, bate palmas e diz “Ééééé!”, festejando esta sua ação. Depois, olha para mim. Eu digo: “Obrigada K.! L., diz lá, obrigada K.!” A L.P. não diz nada; pega no livro e inicia a sua exploração.

Neste episódio, a K. começa por não querer emprestar o livro à L.P., possivelmente porque ainda não tinha dado por terminada a sua brincadeira, mas passados uns minutos acaba por, voluntariamente, entregá-lo à colega para que esta também pudesse brincar. De acordo com a teoria de Piaget, independentemente de ter existido um pedido por parte do adulto, a entrega do livro aconteceu porque a criança decidiu “sacrificar benefícios imediatos em proveito de uma relação” (Kamii & Devries, s.d., p. 48). Este tipo de comportamento exige que a criança consiga colocar-se no lugar do outro, o que não é ainda possível na idade da K. (26 meses) mas conseguimos perceber, através da sua atitude, que existiu vontade em estabelecer uma relação com a outra criança porque a partilha do objeto não foi imposta, logo não se tratou de obediência ao adulto. Estas disputas pelos brinquedos são importantes para o desenvolvimento da autonomia das crianças desta idade porque, tal como refere Piaget:

“Para se descobrir, enquanto individuo particular, é uma cooperação contínua, produto de oposições, de discussões e de controlo mútuo, que é necessário [...]. Somente o conhecimento da nossa própria natureza, com as suas limitações, com os seus recursos, nos torna capazes de sair de nós próprios para colaborar com cada um. A autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação” (Kamii & Devries, s.d., p. 50).

A minha intervenção teve como intencionalidade promover o bom relacionamento entre as crianças que, devido à sua idade, têm dificuldade em reconhecer as necessidades do outro. Perante a disputa por um brinquedo, como foi o caso, considero importante a intervenção externa do adulto como forma de sensibilização para a partilha. Também as OCEPE referem

esta necessidade de “entendimento da perspectiva do outro” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 25), mencionando que:

“o/a educador/a deve apoiar a compreensão que as crianças têm, desde muito cedo, dos sentimentos, intenções e emoções dos outros, facilitando o desenvolvimento da compreensão do que os outros pensam, sentem e desejam. Cabe também ao/a educador/a, em situações de conflito, apoiar a explicitação e aceitação dos diferentes pontos de vista, favorecendo a negociação e a resolução conjunta do problema” (Idem).

### **c) Episódio 3 – Brincar em conjunto na creche**

#### **Nota de Campo e Interpretação**

**Data:** 4 de outubro de 2017

**Local:** Sala Azul

**Momento da rotina:** Atividades de exploração livre e/ ou orientada

**Intervenientes:** K. T. (26 meses), D. C. (18 meses) e L. P. (15 meses)

Observei a forma como as crianças brincavam na Sala Azul. Ao seu dispor estava uma grande variedade de materiais, desde folhas das árvores (estávamos no outono e a Educadora 3 levou diferentes tipos de folhas para a sala), um cesto com pinhas, livros, blocos para construções, brinquedos de encaixe, utensílios de cozinha, carrinhos, brinquedos de plástico (vários tipos), etc. As crianças exploravam individualmente os objetos de acordo com os seus interesses e gostavam de espalhar tudo no chão (entornando os cestos e as caixas). Sentiam prazer em esvaziar os recipientes. Habitualmente, as crianças mais novas, com menor capacidade de locomoção, pegavam num objeto, olhavam para ele com atenção, experimentavam-no, colocavam-no na boca, andavam uns passos com ele na mão (ou gatinhavam com ele na mão) e depois largavam-no pela sala, pegando noutra coisa, que voltariam a largar noutro ponto da sala passado pouco tempo, e assim sucessivamente. Zangavam-se muito se outro/a menino/a lhes tentasse tirar o objeto de interesse, chorando e batendo no outro quando a usurpação se concretizava. Embora não fosse muito frequente, por vezes mordiam-se. Este tipo de comportamento, característico deste estágio de desenvolvimento, acontece porque esta é a forma que a criança encontra para expressar o seu estado emocional de zanga e frustração (de que não tem consciência). Blake & Harris (2009) referem que a compreensão de posse é uma parte importante do desenvolvimento das crianças e que a maioria dos conflitos entre pares dos 2 aos 5 anos de idade envolve, precisamente, a

disputa de propriedade.

Embora a maioria das crianças deste grupo brincasse em paralelo (ou seja, lado a lado mas independentemente uns dos outros), também observei que as crianças mais velhas procuravam evoluir na brincadeira. Brownell, Nichols, & Svetlova (2013) estudaram o comportamento pró-social nas crianças até aos dois anos de vida e concluíram que, dos 12 aos 18 meses, estas eram incapazes de considerar o comportamento do seu par relativamente ao seu próprio, e ao objetivo comum. Referem as autoras que

“As ocasionais coordenações bem-sucedidas entre as crianças de 18 meses eram amplamente resultantes de coincidência e muitas crianças não conseguiam cooperar com o seu par uma única vez; nenhum par de 12 meses colaborou alguma vez (...)”<sup>8</sup>

Num outro texto, Nichols, Svetlova, & Brownell (2010, p.36) referem os estudos de Brownell & Brown e de Eckerman & Peterman, para sustentar que “antes dos 18 meses de idade as interações de pares das crianças são comparativamente raras, descoordenadas e relativamente limitadas em complexidade”. Será a partir do segundo e terceiro ano de vida que a consciência social das crianças se alarga, permitindo gerar interações cooperantes com os seus pares.

A K. T., sendo a menina mais velha do grupo (com 26 meses) era o modelo de referência para outras meninas mais novas (nomeadamente a D. C., com 18 meses, a V. L., com 15 meses, e a L. P., com 15 meses), que tentavam participar nas suas brincadeiras. Embora na maior parte das vezes a K. as evitasse, mudando de sítio e levando os objetos consigo, houve momentos em que pude observar como se relacionavam harmoniosamente, através do jogo de faz-de-conta. A K. reproduzia comportamentos do adulto e as outras meninas imitavam-na, demonstrando serem capazes de apropriar-se do modelo do outro. Tal como referem Papalia et al, “este jogo de faz-de-conta simples, [...] é o precursor do jogo dramático mais elaborado que ocorre no estágio pré-operatório, à medida que as crianças se tornam mais capazes de recordar e de imaginar” (2001, p.201).

Assim, no dia quatro de outubro, observei um momento em que a K.T., a D.C. e a L.P. estavam sentadas no tapete a brincar. A K. fingia estar a comer, levando uma colher da taça até à boca e a D.C. imitava-a utilizando um ancinho e uma panela (cf. Fotografia 22 e 23). A utilização do ancinho em substituição de um talher é normal, uma vez que “as crianças usam frequentemente objectos substitutos (uma coisa a substituir outra) no jogo fantástico”

---

<sup>8</sup> Texto não paginado.

(Pellegrini & Boyd, 2002, p. 239). Para além disso, o ancinho assemelha-se a um garfo, o que também pode justificar a sua utilização.



**Fotografia 2 - K.T., D.C. e L.P. sentadas no tapete a brincar.**



**Fotografia 3 - K.T., D.C. e L.P. brincam ao faz-de-conta.**

Quando a K. mergulhava a colher na taça para misturar a comida, a D. fazia o mesmo. À frente delas estava sentada a L.P., fingindo que lhes lia uma história. Por vezes conversavam entre elas (não era possível entender o que diziam) mas durante a maior parte do tempo entretiveram-se a recriar experiências da vida quotidiana. Passado algum tempo a K. foi buscar um boneco e a D. foi buscar um também para si. Depois, a K. despiu o boneco sem dificuldade, mas a D. não foi capaz de despir o seu. Perante este entrave, a K. ajudou a menina a tirar o *babygrow* ao *Nenuco*. Malaguzzi considerava que um dos aspetos a destacar da experiência em grupo era o “benefício que as crianças obtêm das brincadeiras interativas com os pares” (Edwards, Gandini, & Forman, 2016, p.57). Também Kamii & Devries (s.d., p. 73) referem que “os pares facilitam o desenvolvimento por vias inacessíveis aos adultos”.

Kristen A. Dunfield estudou o comportamento pró-social e refere que

“as ações direcionadas para o outro podem ser categorizadas em três tipos diferentes (ajudar, partilhar e reconfortar), que refletem respostas a três estados negativos diferentes (necessidade instrumental, desejo material não cumprido e angústia emocional).” (Dunfield, 2014, p.1).

A autora define também três requisitos dos comportamentos pró-sociais: “(1) a capacidade de ter a perspetiva da outra pessoa, e reconhecer que ela tem um problema; (2) a capacidade de determinar a causa do problema; e (3) a motivação para a ajudar a resolver o problema.” (Dunfield, 2014, p.3). Sugere ainda que, até aos dois anos, as crianças desenvolvem as capacidades cognitivas necessárias para reconhecer uma necessidade instrumental e, como consequência, produzir comportamentos de ajuda. Assim, a K., ao ajudar a colega a vestir o boneco, demonstrou ter desenvolvido estas competências.

Tomasello (citado por Dunfield, 2014, p.1), argumenta que os humanos não só atuam com os outros, como também em favor dos outros e a comprovar esta ideia existem diversos estudos que concluem que “à medida que as capacidades sociocognitivas amadurecem, também amadurece a capacidade de trabalhar *com* (Brownell e Carriger, 1990; Brownell et al. 2006) e *em favor* de outros (Wu e Su 2014)” (Dunfield, 2014, p.3).

Brownell, Nichols, & Svetlova (2013) sustentam que o comportamento positivo, pró-social emerge no início do segundo ano de vida e que, por isso, não devemos surpreender-nos quando as crianças se mostram cooperantes e com vontade de ajudar o outro. Alegam ainda que, no final do segundo ano de vida, ocorre uma revolução social-cognitiva que permite que a criança transite de um estado de “colaborador” a “professor”, para além da anterior transição de “recetor” a “dador” em trocas pró-sociais.

Nichols, Svetlova, & Brownell (2010) apontam também a influência da interação com crianças mais velhas, no desenvolvimento da compreensão social e emocional. As autoras referem um estudo de Brownell, que incidiu sobre as interações entre crianças com 18 e 24 meses, para sustentarem que “as crianças de 18 meses usavam mais imitação e vocalizavam mais na sua interação com crianças mais velhas do que com as crianças da mesma idade” (Idem, p.37). Assim, há evidências que demonstram que “as crianças até aos dois anos podem mostrar uma compreensão social melhorada quando interagem com crianças mais velhas do que quando o fazem com pares da mesma idade” (Idem).

### **3.4. Instituição C – Contexto de Jardim de Infância**

A minha permanência na Instituição C foi muito curta (apenas nove dias) porque se tratou de uma nova colocação em estágio. Apesar disso, revelou-se uma experiência muito estimulante, principalmente por se tratar de uma realidade oposta àquela que tinha encontrado no primeiro estágio em jardim de infância: tratava-se de uma escola pública, situada numa zona desfavorecida, e o grupo continha crianças entre os 3 e os 6 anos. Nesta instituição encontrei, não apenas uma educadora bastante disponível para as minhas sugestões, como também alguém muito sensível ao meu tema de Investigação-Ação; uma educadora que valorizava a brincadeira e lhe dedicava bastante tempo na rotina diária.

Relativamente aos episódios que elegi, estes representam brincadeiras com intervenção do adulto (Episódio 1), brincadeiras que partem de uma proposta do adulto (Episódio 2) e brincadeiras espontâneas sem intervenção do adulto (Episódio 3).

#### **a) Episódio 1 – Brincadeira com os carrinhos**

##### **Nota de Campo<sup>9</sup> e Interpretação**

**Data:** 17 de outubro de 2017

**Local:** Sala B

**Momento da rotina:** Atividades de escolha livre

**Intervenientes:** M.I., D.J. (ambos com 4 anos) e estagiária

A M. I., uma menina com 4 anos que apresentava um atraso ao nível da fala, (e que não recebia qualquer tipo de acompanhamento especial pelo facto de não ter, à data, um diagnóstico conhecido), era uma criança que tinha muitas dificuldades em estabelecer interações sociais. Não falava, emitindo apenas alguns sons (como “á, á, á”), e era difícil fazer-se entender.

Frequentemente, quando chegava à sala, de manhã, ficava parada à entrada, a olhar à sua volta ou para o chão, ou esfregando os olhos com as costas das mãos. A educadora dirigia-se então a ela para recebê-la, propondo-lhe uma área para brincar. Observei que a menina precisava do adulto para esta mediação e que não tomava a iniciativa de escolher uma área para brincar. A educadora cooperante era muito carinhosa com a menina, fazendo uma grande festa à sua entrada e cumprimentando-a com um beijinho. No dia em que fiz o acolhimento sozinha porque a educadora não estava, cumpri o ritual: saudei-a, dirigi-me a ela, dei-lhe um beijinho e perguntei para que área queria ir. A menina não respondeu. Decidi então perguntar: “- Queres fazer uma pintura?” e ela abanou a cabeça, respondendo que não. Fui perguntando depois se

---

<sup>9</sup> Mobilizado da Reflexão Final da Unidade Curricular *Estágio III*

queria ir fazer um puzzle, ou brincar na casinha, etc. (nomeei apenas atividades que já a tinha visto fazer com gosto), e ela abanou sempre a cabeça dizendo que não. Nesse momento ocorreu-me que havia um carrinho pousado na mesa da educadora, que estava ali guardado por não se saber a quem pertencia, e que a menina ia buscar muitas vezes, ficando depois longos períodos de tempo com ele na mão. Então perguntei-lhe se queria ir buscar o carrinho e brincar comigo na garagem. Ela sorriu e abanou a cabeça dizendo que sim. Fomos buscar o carrinho e sentámo-nos na Área da Garagem a brincar as duas. Passado pouco tempo o D. J. aproximou-se de nós e eu perguntei-lhe se queria brincar connosco. Ele disse que sim e sentou-se também. A brincadeira continuou a três até que me retirei discretamente, deixando-os aos dois a brincar.



**Fotografia 4 - M. I. e D..J. a brincarem na garagem**

Fiquei depois a observá-los e confirmei que ali permaneceram durante algum tempo, e que outras crianças se juntaram posteriormente à brincadeira. No dia seguinte, não sei precisar em que momento do dia, a menina pegou no carrinho e veio pegar na minha mão, chamando-me para brincar.

No episódio descrito, estamos perante uma brincadeira lançada pelo adulto (neste caso por mim enquanto estagiária), e não espontânea. No entanto, logo após a minha intervenção, as crianças apoderaram-se da brincadeira, assumindo a liberdade de ação e imaginação. Considero que intervimos de forma positiva pois, através da minha abordagem e da consequente brincadeira, a criança M.I. permitiu uma aproximação da minha parte e também dos seus colegas. Esta intencionalidade educativa, concretizada através do estabelecimento de uma relação afetiva, “em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p.9). Efetivamente, esta menina, face às suas dificuldades para comunicar e socializar, carecia da intervenção do adulto para se sentir segura, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da sua autonomia. Esta ideia foi também defendida por Kishimoto, para quem “a mediação do adulto durante a brincadeira é essencial para a autonomia e auto-organização da criança” (2010, p. 9). Verifiquei que, no dia seguinte, a menina já tomou a iniciativa de ir buscar o carrinho e propor a brincadeira, o que revela que a experiência anterior lhe deu confiança para agir no



contexto social da sala. Tudo leva a crer que estas constatações ilustram a ideia segundo a qual as interações que as crianças estabelecem com os outros (sejam seus pares ou adultos) constituem momentos de aprendizagem que promovem o seu desenvolvimento integral.

#### **b) Episódio 2 – Vamos às compras!**

##### **Nota de Campo e Interpretação**

**Data:** 16 de outubro de 2017

**Local:** Sala B

**Momento da rotina:** Atividades de escolha livre

**Intervenientes:** Todas as crianças da Sala B

O presente episódio partiu de uma proposta minha, após ter observado a forma como as crianças utilizavam os espaços e os materiais para brincar. A *Área do Faz-de-Conta* (vulgarmente designada por “casinha” pelas crianças) era a mais procurada pelos meninos da Sala B. Estava apetrechada com equipamentos domésticos familiares às crianças, como o mobiliário (mesa, cadeiras, lava-loiças), eletrodomésticos (frigorífico, fogão, forno, máquina de lavar loiça e roupa), tábua de passar a ferro, utensílios de cozinha (copos, pratos, talheres, panelas) e ainda bonecos de plástico (bebés) e utensílios para eles (cama, banheira, roupas, etc.). Tinham também um armário onde guardavam roupas, sapatos e acessórios, um toucador e um cabide de chão repleto de vestidos. Para além de tudo isto dispunham também de uma “banca” de mercearia (ou de venda de fruta) e de um carrinho de compras. O que eu observei foi que as crianças nunca se serviam da mercearia pois habitualmente três ou quatro meninos utilizavam essa bancada para apoiar os dois volantes que existiam na *Área da Garagem*, puxando depois as cadeiras da “casinha” para se sentarem a conduzir (cf. Fotografia 25).



**Fotografia 5 - As crianças "conduzem" os carros, assentando os volantes na bancada da mercearia.**

Esta situação ocorria diariamente, várias vezes ao dia, e ocasionalmente a educadora cooperante chamava a atenção das crianças para o facto de os volantes fazerem parte da *Área da Garagem* e não da “casinha”, mostrando-lhes os inventários que haviam feito. Apesar de ter o cuidado de alertar as crianças para este facto, a educadora permitia que o fizessem porque o seu principal objetivo era que se apropriassem dos espaços da sala.

Ao observar esta brincadeira, rapidamente percebi que os meninos utilizavam aquela bancada por ter a altura ideal para simular um automóvel, ficando sentados ao nível dos volantes. A mesa disponível na *Área da Garagem* era bastante mais alta e, sendo as cadeiras baixinhas, não servia o seu propósito.

Decidi então propor uma brincadeira de venda de produtos no mercado, para tentar “devolver” a banca da mercearia à *Área do Faz de Conta* e para isso levei para a sala várias embalagens vazias de alimentos (pacotes de leite, pacotes de cereais, embalagens de manteiga, marmelada, iogurtes, chocolates, etc.). Propus-lhes que se dividissem em compradores e vendedores e rapidamente as crianças pegaram nas embalagens e dispuseram-nas no móvel. Para além de ter como objetivo levar os meninos a utilizarem o móvel da mercearia, esta atividade assentava também na introdução aos princípios das trocas comerciais e na representação de papéis sociais, relativos ao mundo profissional. Cumulativamente, esta atividade tinha as seguintes intencionalidades:

- Contribuir para o desenvolvimento social e da linguagem das crianças;
- Propiciar a representação de papéis sociais e a interpretação/ reprodução do mundo organizado pelos adultos;

- Promover a liberdade de escolha dos pares na partilha de atividades (trocas interpessoais);
- Promover a gestão do espaço e dos materiais.

No caso específico desta proposta, pretendi explorar a profissão de comerciante/vendedor. Partindo do conhecimento que as crianças já detinham (muitas delas tinham nos próprios pais ou familiares diretos exemplos de vendedores de feira), tornou-se possível que desempenhassem o papel de comerciantes. Papalia & Olds afirmam que “a *imitação diferida* explica o mecanismo através do qual as crianças veem alguma coisa, formam o símbolo mental dela e mais tarde – quando já não a veem – imitam a atividade” (1981, p. 224). Para além desta perspetiva, há que salientar a função da imitação no processo de desenvolvimento/ aprendizagem cultural da criança, independentemente do facto de esta ser fomentada pelo adulto ou de surgir espontaneamente como resultado da sua própria observação. De acordo com Bruner,

“É sobretudo pela interacção com os outros que as crianças descobrem que coisa é a cultura e como esta concebe o mundo. Ao contrário de outras espécies, os seres humanos ensinam-se deliberadamente uns aos outros em situações estranhas àquelas em que o conhecimento adquirido se há-de utilizar.” (Bruner, 2000, p.40).

Segundo o mesmo autor, a capacidade para a imitação surge cerca dos dois anos de idade e varia conforme o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Através da imitação, a criança exerce o talento da “intersubjectividade”, isto é, “a capacidade de compreender a mente dos outros, seja através da linguagem, seja dos gestos ou de outros meios” (Bruner, 2000, p. 41). No entanto, a imitação pode consistir numa cópia elementar de atitudes absorvidas de outros, ou pode resultar de uma apropriação dos mecanismos inerentes a uma situação específica e ser, desta forma, mais criativa, tendo assim o trabalho realizado internamente contribuído para o seu desenvolvimento/ aprendizagem cultural.

Neste caso específico, a imitação no brincar consistiu em reproduzir a cultura (económica) subjacente (foram fornecidos os materiais de acordo com essa cultura), e simultaneamente foi possibilitada à criança a oportunidade de usar livremente as suas capacidades. Nesta atividade livre, tal como numa situação educacional, pode observar-se uma antinomia (Bruner, 2000): por um lado, pode haver realização individual e, ao mesmo tempo, coexistir a exploração de uma técnica reprodutiva que mantém uma determinada cultura. Ainda através da imitação no brincar é possível efetivar o princípio da exteriorização (Bruner, 2000),

inerente a qualquer atividade cultural coletiva, que consiste em produzir obras ainda que, neste caso, consistam em obras de menor dimensão, mas que conferem um sentido de unidade àqueles que nela participam.

Após lançar a brincadeira, afastei-me e observei as crianças a brincar. Observei que os compradores levaram os produtos para dentro da casinha, arrumando-os nos locais corretos: o leite e a manteiga no frigorífico, o chocolate para o leite e os cereais no armário, a garrafa de água em cima da mesa, etc. Nessa manhã a banca funcionou, de facto, e as crianças brincaram animadas com os seus “novos brinquedos”, recriando a venda dos produtos alimentares (cf. Fotografia 26 e 27).



**Fotografia 26 e 27 - Vamos às compras!**

No entanto, após algum tempo, os meninos voltaram a introduzir, primeiro um, depois os dois volantes em cima do móvel, impedindo que se desse continuidade à brincadeira (cf. Fotografia 28 e 29).



**Fotografia 28 e 29 - Os volantes regressam à mercearia.**

Percebi então que não queriam abdicar dos volantes colocados na bancada e não interferi. Os “produtos” permaneceram na “casinha” onde durante vários dias as crianças lhes deram uso, recriando as suas próprias rotinas. No entanto, dias depois a auxiliar Z. começou a deitar fora as embalagens e, sem saber que tinha sido eu a levá-las, disse-me: “- Eles já têm aqui muita tralha!” Fiquei desapontada com esta sua atitude, que interpretei como sendo resultado da incapacidade de compreensão das inúmeras aprendizagens que as crianças realizam através destas brincadeiras. Por inerência, estamos, também, perante uma desvalorização dos interesses das crianças que, aparentemente, gostavam de brincar com estes objetos, cujas embalagens reconheciam e às quais atribuíam significado. Acredito ainda que esta postura esteja diretamente relacionada com a limpeza da sala, uma vez que quanto menos objetos existirem, mais fácil será mantê-la.

Conforme mencionado no capítulo dedicado à descrição dos contextos educativos, esta instituição tinha falta de assistentes operacionais (não existindo uma auxiliar para cada sala), o que levava a que estas permanecessem na sala de forma rotativa, o que não permitia um acompanhamento do grupo de forma integral. Por essa razão, não era possível garantir o mesmo nível de envolvimento com as crianças e com as atividades.

### **c) Episódio 3 – Brincar no exterior**

#### **Nota de Campo<sup>10</sup> e Interpretação**

**Data:** 10 de outubro de 2017

**Local:** Parque exterior da Instituição C

**Momento da rotina:** Recreio exterior

**Intervenientes:** Todas as crianças da Sala B

Enquanto estagiária na Instituição C, um dos aspetos onde centrei a minha atenção foi na forma como as crianças brincavam no recreio, um espaço descoberto, de cimento, terra e algumas árvores que geravam sombras (cf. Fotografia 30). Esta escola não dispunha de mobiliário exterior, algo que se configurava diferente de todas as instituições educativas por onde passei anteriormente.



**Fotografia 30 - Espaço exterior da Instituição C**

Uma vez que, como mencionado no capítulo dedicado à descrição da instituição, a educadora cooperante acumulava a coordenação da valência de jardim de infância, comumente designada por pré-escolar, questionei-a sobre esta ausência de equipamento mobiliário no exterior e a mesma explicou-me que não existiam estruturas fixas no recreio por opção. Efetivamente, um outro Jardim de Infância pelo qual também é responsável, dispõe destes equipamentos exteriores porque as educadoras assim o solicitaram e os mesmos foram adquiridos. No entanto, nesta escola, a educadora cooperante [Educadora 4] optou por não fazer o mesmo, considerando que a ausência de equipamentos no exterior permite uma maior criatividade e diversidade nas brincadeiras. Então, todos os anos se procede à renovação dos brinquedos para utilização no exterior, de acordo com as necessidades e o interesse manifestado

---

<sup>10</sup> Mobilizado da Reflexão Final da Unidade Curricular *Estágio III*



pelas crianças. As verbas são, deste modo, aplicadas de forma distinta nas escolas que compõem o agrupamento. Esta conceção coincide com a de Bilton, Bento & Dias, quando referem que:

“Como principais utilizadoras do espaço, a visão das crianças deve ser considerada no processo de planeamento. As suas perspetivas devem ser respeitadas e valorizadas, reconhecendo-se que a visão que têm dos vários recursos pode ser muito distinta da perceção do adulto” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 138).

Logo, “a decisão em relação ao tipo de materiais a disponibilizar deve assentar numa observação atenta do comportamento da criança” (*idem*, p. 140).

Portanto, tratando-se de um aspeto variante relativamente aos contextos de estágio anteriores, decidi atentar às brincadeiras livres das crianças neste espaço. Por diversas vezes realizei as minhas observações a partir do interior da sala - através das janelas - pois verifiquei que quando captava imagens das crianças a brincar algumas sentiam-se inibidas e dispersavam. A hora do recreio a meio da manhã era acompanhada pelas auxiliares das três salas e por vezes uma educadora estava presente.

Entre as brincadeiras ocorridas, observei que as crianças brincavam: com carrinhos de mão, vazios ou “carregados” com terra e folhas caídas das árvores (cf. Fotografia 31); com os brinquedos que traziam de casa; com pás, formas de praia e baldes, ora enchendo-os de terra, ora despejando-os no chão; com umas andas (baldes virados ao contrário, com uma corda acoplada, que apesar de terem bastante estabilidade constituíam um verdadeiro desafio ao nível da coordenação



Fotografia 31 - Conduzindo o carrinho de mão.



motora – cf. Fotografia 32); jogavam à bola (sem balizas) apenas pelo prazer de correr atrás da bola, chutá-la e fintar os amigos; andavam de trotinete; corriam e interagiam com as crianças de outras salas (no horário do recreio juntavam-se as três salas de jardim de infância e também os meninos do primeiro ciclo). Isto demonstra que a distribuição autónoma das crianças pelo espaço se realiza em função dos seus interesses, o que tem subjacente a noção de autonomia como sendo a “promoção

Fotografia 32 - Subindo para as andas e as trotinetes ao fundo.

de oportunidades de escolha, experimentação e participação ativa” (Bilton, Bento & Dias, 2017, p. 114).



Fotografia 6 - Brinquedos utilizados no exterior.

As trotinetes eram os brinquedos mais disputados e existiam muitas (embora não em número suficiente para todas as crianças). Eram muito utilizadas tanto pelo prazer de sentir a velocidade e o vento a bater na cara como pelas corridas que originavam. Eram trotinetes com duas rodas à frente e uma atrás, pelo que conferiam muita estabilidade.

O facto de muitas crianças manifestarem interesse em transportar objetos de um lado para o outro – nomeadamente os carrinhos de mão cheios de folhas ou de terra, os baldes repletos dos mesmos materiais, etc. - de recolherem pedrinhas e outros materiais orgânicos e inorgânicos, que eram percebidos como tesouros que as crianças queriam preservar, demonstra uma vontade de agir sobre o meio, aliada a um sentimento de competência (Bilton, Bento & Dias, 2017). Para jogar à bola, qualquer bola servia; existiam bolas de basquete que serviam como bolas de futebol. Também observei algumas meninas a tirarem *selfies* com telemóveis imaginários: encostavam as caras umas às outras e enviavam um beijinho para a “câmara”.

As brincadeiras no exterior são geralmente reconhecidas como importantes para o desenvolvimento motor das crianças. Carlos Neto (2017, dezembro) acrescenta que as crianças que são ativas, que se exercitam através da brincadeira, “têm uma maior plasticidade neuronal” e são “especialistas no espaço”. Assim, empurrar um carrinho de mão, conduzir uma trotinete, jogar à bola, etc., promovem também, para além do desenvolvimento motor, o conhecimento físico e o raciocínio espacial (Kamii & Devries, s.d.).



Sou levada a concordar com a educadora cooperante quando refere as vantagens de um espaço livre para brincar, pois não se “condicionam” brincadeiras nem ocorrem tantas desavenças decorrentes, por exemplo, da vontade de várias crianças em utilizar os equipamentos, como observei, por exemplo, no primeiro estágio em jardim de infância, na Instituição A. Para além disso, nessa instituição, quando várias crianças queriam utilizar o mesmo equipamento, chegavam a formar-se filas de espera o que fazia com que alguns desperdiçassem todo o tempo de recreio à espera da sua vez. Disponibilizando uma quantidade suficiente de objetos reduz-se a possibilidade de conflitos e, para além disso, promove-se a experimentação de diferentes objetos a todas as crianças, que podem, desta forma, realizar diferentes aprendizagens (Bilton, Bento & Dias, 2017).

Também pude verificar (consultando as minhas notas de campo do primeiro estágio em jardim de infância) que mesmo quando o parque exterior dispunha de equipamentos próprios (escorrega, “mola”, torre para escalar, cordas, casinha, etc.) as crianças dedicavam sempre uma parte do tempo de recreio a correr, umas atrás das outras, sozinhas ou em grupos de brincadeiras organizadas. Faziam corridas de um lado ao outro do parque e riam muito. Depois de uma manhã passada na sala, sentiam necessidade de extravasar, de gastar energias, de correr. As brincadeiras no escorrega e nos equipamentos instalados no recreio eram uma componente deste tempo de lazer mas não a única atividade. Também Bilton, Bento & Dias expressam a ideia de que o potencial das estruturas fixas e tradicionais se esgota depressa, “à medida que as crianças ganham um sentido de controlo e familiaridade sobre estes, oferecendo também um leque de possibilidades de exploração muito reduzido” (2017, p. 148).

Para concluir esta ideia, parece-me que, independentemente das oportunidades oferecidas às crianças em função dos recursos do parque exterior, são comuns as seguintes intencionalidades do brincar no exterior:

- Promover o contacto com a Natureza;
- Desenvolver a motricidade;
- Explorar diversos materiais e experimentar atividades distintas, individualmente, a pares ou em grupo;
- Desenvolver o sentido de cooperação;
- Saber partilhar o espaço;
- Fomentar a responsabilidade;
- Promover o gosto pela descoberta.

#### **Capítulo IV - Considerações finais**

Nesta parte final do meu trabalho pretendo enunciar aqueles que considero serem os aspetos que se destacaram pela positiva e os constrangimentos que encontrei nos vários contextos de estágio, e que tiveram implicações diretas ou indiretas no desenvolvimento do meu projeto de Investigação-Ação.

Pelo facto de ter concretizado a mudança para o mestrado em Educação Pré-Escolar já depois de ter terminado o primeiro momento de estágio em jardim-de-infância, tenho de reconhecer que existiu um menor aproveitamento deste, no que à recolha de informação para o meu relatório final diz respeito. No entanto, aquando da escolha do tema, mobilizei a maioria das minhas notas de campo provenientes deste contexto, procurando minimizar este constrangimento, o que penso ter conseguido.

Também a circunstância de ter muitas variantes, obrigou-me a muitas adaptações (espaços-educadoras-equipas-crianças) o que resultou, principalmente nos dois últimos períodos de estágio (que foram muito curtos), em pouco tempo de relação estabelecida com todos os intervenientes e, conseqüentemente, num menor número de intervenções planificadas. Apesar disso, e porque a imprevisibilidade e a aleatoriedade são as principais características do brincar, creio que consegui recolher bastante material com as minhas observações, participando, muitas vezes, nas brincadeiras das crianças.

Um aspeto que considero importante referir, e que se revelou comum a todos os contextos educativos (embora não fosse uma característica de todos os membros da equipa), foi a resistência de algumas auxiliares a todas as atividades em que as crianças se sujassem ou que implicassem a alteração nas rotinas, como a ida para o exterior, por exemplo. Aquilo que observei é que a falta de sensibilidade destas profissionais funciona, muitas vezes, como um entrave à diversidade de explorações oferecidas às crianças, ainda que as próprias possam não ter consciência disso. Por oposição, e assinalo este como o maior fator positivo, entre todos, pude contar com o apoio das educadoras 2, 3 e 4, que sempre se mostraram recetivas às minhas propostas, respeitaram o meu espaço de intervenção e colocaram ao meu dispor todos os recursos disponíveis, permitindo-me gerir espaços e materiais sempre que isso se revelou necessário. Em relação às minhas propostas, assinalo também o interesse demonstrado pelas crianças, nos vários contextos.

Também considero como positivo que as várias instituições possuíssem salas bem equipadas, disponibilizando às crianças materiais diversos e espaços bem organizados. Muito embora, como referi no corpo do trabalho, a Instituição C (estabelecimento de ensino público localizado numa zona onde residem famílias com poucos recursos) não dispusesse, por

exemplo, de equipamentos exteriores no parque, a verdade é que eram colocados ao dispor das crianças variados objetos para que pudessem brincar. Por esse facto, não considero que fossem prejudicadas nas suas brincadeiras. Quanto ao interior da sala de referência, considero que estes meninos também não ficavam em desvantagem (embora fosse uma instalação mais antiga, com maior desgaste), quando comparada a sua realidade com aquela que encontrei no estabelecimento de ensino privado ou na IPSS.

Relativamente à relação com as famílias, em todos os contextos, tive o cuidado de, logo no primeiro dia de estágio, entregar uma pequena carta de apresentação (juntamente com o pedido de autorização para captação de imagens) para que os pais e encarregados de educação fossem informados da minha presença na sala dos seus filhos. Isso fez com que alguns pais, nos dias seguintes, se dirigissem a mim chamando-me pelo meu nome. Durante todos os momentos de estágio tive também oportunidade de, diariamente, estabelecer conversas informais com alguns pais e avós das crianças, quer durante o período de acolhimento, quer ao final da tarde quando vinham buscá-las. Estes momentos ao final do dia revelaram-se sempre mais profícuos que os existentes pela manhã, não só porque à tarde as pessoas estão mais disponíveis para conversar (não têm tanta pressa), como também porque querem saber como correu o dia da criança, se há recados, etc. No entanto, tenho de referir que, no que respeita ao relacionamento com as famílias, os resultados ficaram aquém dos meus objetivos pelo facto de não ter conseguido estabelecer com alguns pais a relação que gostaria, mesmo ponderando que é muito diferente o tipo de contacto que os pais estabelecem com a estagiária ou com a equipa de sala. Apesar disso, esta circunstância não teve influência no meu projeto de investigação.

Relativamente às variações que ocorreram durante o meu percurso enquanto estagiária, considero que tiveram mais aspetos positivos do que negativos, uma vez que me permitiram uma visão mais abrangente das diferentes realidades, o que não teria acontecido se me tivesse mantido sempre nas mesmas instituições. Estas variações não prejudicaram o desenvolvimento do meu projeto, antes vieram enriquecê-lo.

Também considero importante registar aqui a minha ligação emocional ao grupo (duas salas) de primeiro berçário. Foi uma experiência muito gratificante, que veio confirmar o meu gosto especial por esta faixa etária. Mesmo depois de terminado o estágio, senti necessidade de visitar os bebés por várias vezes e foi difícil desligar-me destas crianças para abraçar um outro grupo, no segundo estágio em creche, na mesma instituição. Muito embora o trabalho em primeiro berçário seja muito mais exigente fisicamente, e também emocionalmente, quando comparado com os grupos de crianças de jardim-de-infância, por exemplo, é com os bebés que gostaria de vir a trabalhar enquanto futura profissional de educação.

Referindo-me agora mais especificamente ao tema do meu relatório, encontrei o brincar nas diversas salas por onde passei, com maior ou menor expressão, de acordo com as concepções das educadoras cooperantes e/ou dos princípios das instituições. De qualquer forma, e ainda que possam existir realidades em que o brincar não é a principal atividade da criança (como no caso do grupo da Instituição A, cuja rotina era muito estruturada), brincar é uma atividade própria da infância, prazerosa para a criança e com um potencial pedagógico inquestionável. Cabe-nos a nós, educadores, entender a importância do brincar no desenvolvimento geral e na maturação da criança, promovendo a sua capacidade criadora, que desde cedo se manifesta nas suas brincadeiras (Vygotsky, 2009). Afinal, o educador é o motor que centraliza a orientação de um movimento que vai soltar-se em espiral a partir da primeira infância. Daí que seja importante a qualidade daquilo que é proporcionado à criança: felicidade. Pois para que um ser humano se desenvolva harmoniosamente, há que ser feliz, e a brincadeira oferece essa oportunidade: ser feliz sem constrangimento.

Fazendo um exercício de retrospeção, percebo agora que quando escolhi estudar o brincar, como tema do meu relatório, de certa forma parti do princípio que ele estaria presente, naturalmente, nas salas de creche e jardim de infância. Contudo, terminada esta investigação, percebo que tal assunção não pode ser feita e que a importância que o brincar assume em cada sala depende sempre, em primeira instância, da concepção que a própria educadora tem de infância e de criança. Por outro lado, existe também uma diferença entre as duas valências: se em creche o brincar é bem aceite e considerado como algo inerente à criança, sendo a sua atividade principal, chegando ao jardim de infância há uma tendência para que ceda o seu lugar a outro tipo de atividades, nomeadamente atividades de enriquecimento pessoal, como são, por exemplo, as aulas de natação, música, inglês, etc.

É-me extremamente difícil traduzir por palavras todas as aprendizagens adquiridas pela prática dos estágios, nos vários grupos e instituições onde estive inserida. Creio que muitos destes ensinamentos só se tornarão conscientes quando receber o meu primeiro grupo de crianças, momento em que terei de mobilizar todos os meus conhecimentos, adotando ou rejeitando determinada postura enquanto educadora. Ainda assim, é fundamental referir que aprendi bastante com a construção deste relatório, não apenas com a análise das informações recolhidas nos diferentes contextos de estágio, mas também com as pesquisas bibliográficas que se revelaram necessárias para uma adequada fundamentação das minhas observações. A este respeito, foram de extrema relevância os artigos disponibilizados pelo meu orientador, documentos a que não teria acesso sem a sua colaboração, e que, na minha opinião, muito

enriqueceram este trabalho, contribuindo igualmente para o desenvolvimento das minhas competências. Entendo que a reflexão e o pensamento crítico são indissociáveis da profissão do/a educador/a de infância, pois como referem Contrerás & Lara (citados por Fochi, 2015, p. 29), “a necessidade da experiência e de parar-se nela, naquilo que nos provoca, se converte em uma origem e um caminho para a investigação, se é que consideramos a investigação parceira do pensamento, e não somente um procedimento (...).”

## Referências Bibliográficas:

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional* (1ª edição). Universidade Aberta.
- Almeida, A. (s.d.). *Constituição do Agrupamento e Caracterização da Escola*.
- Alves, F. (2002). A triangulação enquanto técnica de validação qualitativa. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 36(1, 2 e 3), 77–87.
- ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comissão Nacional de Proteção das Crianças e Jovens em Risco.
- Abbott, L. (2006). «Brincar é bom!» Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In J. R. Moyles (Org.), *A Excelência do Brincar* (pp. 94–107). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Avaliação das Escolas-Modelos e Processos. (2007). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação* (1ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre - Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas. (0/ 6 anos)*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Boyette, A. H. (2016). Children's Play and Culture Learning in an Egalitarian Foraging Society. *Child Development*, 87(3), 759–769.
- Blake, P. R., & Harris, P. L. (2009). Children's understanding of ownership transfers. *Cognitive Development*, (24), 133–145. Obtido de [https://www.bu.edu/cdl/files/2013/08/blake\\_harris\\_2009.pdf](https://www.bu.edu/cdl/files/2013/08/blake_harris_2009.pdf)
- Brenman, I. (2015). Os muitos livros brincantes de Ilan Brenman. Obtido de <http://www.tempojunto.com/2015/01/24/os-muitos-livros-brincantes-de-ilan-brenman/>
- Brougère, G. (2002). Lúdico e Educação: Novas Perspectivas. *Linhas Críticas*, 8(14), 5–20.
- Brownell, C. A., Nichols, S. R., & Svetlova, M. (2013). Converging Developments in Prosocial Behavior and Self-Other Understanding in the Second Year of Life, The Second Social-Cognitive Revolution. In M. Banaji & S. Gelman (Eds.), *Navigating*

- the Social World: What Infants, Children, and Other Species Can Teach Us*. NEW YORK: Oxford University Press. Obtido de [http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications\\_2013\\_PDF/Brownell\\_2ndRevolution\\_2013.pdf](http://www.eva.mpg.de/psycho/pdf/Publications_2013_PDF/Brownell_2ndRevolution_2013.pdf)
- Bruce, T. (1997). *Early Childhood Education* (2ª Edição). London: Hodder & Stoughton.
- Bruce, T. (2006). O brincar, o universo e tudo! In J. R. Moyses (Org.), *A Excelência do Brincar* (pp. 217–227). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Bruner, J. (1972). Nature and Uses of Immaturity. In Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.), *Play – It's Role in Development and Evolution*. (1ª Edição, pp. 28-64). United States of America: Basic Books.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play – It's Role in Development and Evolution* (1ª Edição). United States of America: Basic Books.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Castro, J. P. de, & Rodrigues, M. (s.d.). *Sentido de número e organização de dados: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. 13(2), pp. 355-379.
- Davidson, F., & Maguin, P. (1983). *As Creches - Realização, Funcionamento, Vida e Saúde da Criança*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos.
- Dempsey, J. D., & Frost, J. L. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687–724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dunfield, K. A. (2014). A construct divided: prosocial behavior as helping, sharing, and comforting subtypes. *Frontiers in Psychology*, 5, 958. Obtido de <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00958>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (Vol. II). Porto Alegre: Penso.
- Feiman, R., Mody, S., Sanborn, S., & Carey, S. (2017). What do you mean, No? Toddlers'

- comprehension of logical «no» and «not». *Language Learning and Development*, 13(4), 430–450.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. Obtido de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf>
- Ferreira, M. (2004). “*A gente gosta é de brincar com os meninos!*”. *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edição Afrontamento, pp. 65-102
- Filipe, B. (2004). A Investigação-Ação Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança. In Oliveira, L., Pereira, A & Santiago, R.,(Orgs.), *Investigação em Educação - Abordagens Conceptuais e Práticas*. Porto: Porto Editora.
- Fochi, P. (2015). *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, Autonomia e Saber-Fazer de Bebês em um Contexto de Vida Coletiva*. Porto Alegre: Penso.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª Edição.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. (2013). Investigação qualitativa: contributos para a sua melhor compreensão e condução. *Indagatio Didactica*, vol. 5(2), (1080-1101). Obtido de <http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/2511/2377>
- Gama, S. da. (2011). *Obras Completas de Sebastião da Gama. Volume I. Diário*. (1ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (2007). *Educação de 0 a 3 anos. O atendimento em creche*. (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Califórnia: Sage Publications. Obtido de <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP356/Guba%20%26%20Lincoln%201994.pdf>
- Hohmann, M., & P. Weikart, D. (2003). *Educar a criança* (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ITLA – International Toy Library Association. Obtido de <http://itla-toylibraries.org/home/>
- Jablon, J. R., Dombro, A. L., & Dichtelmiller, M. L. (2009). *O poder da observação - Do*



- nascimento aos 8 anos* (2ª Edição). Porto Alegre: Artmed.
- Kamii, C., & Devries, R. (s.d.). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Sociocultur.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. Apresentado em ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte.
- Kolling, E. (2011). A importância do brincar no desenvolvimento da criança: vivências, lembranças e contribuições teóricas. *Paidéia - Revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Ano VIII*(10), 135–158.
- Leite, E., & Malpique, M. (1986). Espaços de criatividade, A criança que fomos/ a criança que somos... através da expressão plástica. Porto: Edições Afrontamento.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marcolino, S., Mello, S. A., & Folque, M. A. (2016). Brincar juntos na Escola da Infância: a brincadeira entre crianças de idades diferentes na Proposta do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Crítica Educativa*, 2(2), 123–135.
- Marques, A. R. R. (2014). *O olhar reflete as aprendizagens*. Instituto Politécnico de Coimbra. Obtido de [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12695/1/ANAR\\_MARQUES.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12695/1/ANAR_MARQUES.pdf)
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais* (1ª Edição). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Moyles, J. R. (2006). *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Nascentes, A. (1966). *Dicionário Etimológico Resumido*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Neto, C. (2017). *A Importância do Brincar*. Comunicação proferida em dezembro. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.
- Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' Understanding of Peers' Emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 35–53. <https://doi.org/10.1080/00221320903300346>

- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinnazza, M. A. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.
- Osório, J. T. (2013). O jogo heurístico: descobertas e aprendizagens na creche. *Revista APEI - Cadernos de Educação de Infância*, (98), pp. 14 - 15.
- Papalia, D. E., & Olds, S. W. (1981). *O Mundo da Criança*. São Paulo: McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança* (8.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: McGraw-Hill.
- Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (2002). O papel do jogo no desenvolvimento da criança e na educação de infância: questões de definição e função. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225–264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (2005). *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza* (2<sup>a</sup> Edição). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Portugal, G. (2000). Educação de Bebés em Creche – Perspectivas de formação Teóricas e Práticas. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, Revista GEDEI, 1, pp. 85-106. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2012). Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. CNIS, Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de bebés em infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. (3<sup>a</sup> edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5<sup>a</sup> edição). Lisboa: Gradiva.
- Rocha, M. B. P. da, Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). Creche (Condições de implantação, localização, instalação e funcionamento). Direcção-Geral da Acção Social. Obtido de <http://www.portaldolicenciamento.com/docs/abrir-creche.pdf>
- Sá, E. (2012). O Direito das Crianças a Brincar. Obtido de <http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniao/eduardo-sa/5057-o-direito-das-criancas->

a-brincar

- Silva, I. L. da, Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Smith, P. K. (2006). O brincar e os usos do brincar. In J. R. Moyles (Org.), *A Excelência do Brincar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Soëttard, M. (2010). *Johann Pestalozzi*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Sylva, K., Bruner, J. S., & Genova, P. (1974). The Role of Play in the Problem- Solving of Children 3-5 Years Old. In Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (Eds.), *Play - Its Role in Development and Evolution* (1ª Edição, pp. 244–257). United States of America: Basic Books.
- UNESCO. (1980). *The child and play: theoretical approaches and teaching applications*. (Vol. 34). Paris: Unesco. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000398/039852eo.pdf>
- Vasconcelos, T. (2000). Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, (55), 37–45.
- Vasconcelos, T. (2012). *Tecendo tempos e andamentos na educação de infância (última lição)* (1ª Edição). Porto: Editora Media XXI.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts. London, England: Harvard University Press. Obtido de <http://www.luzimarteixeira.com.br/wp-content/uploads/2011/03/vygotsky-1978-mind-and-society.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª Edição). São Paulo: Livraria Martins Fontes. Obtido de <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>
- Vygotsky, L. (2009). *A Imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Wallon, H. (1981). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.

Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, M. E. (2002). A voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037–1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Winnicott, D. W. (1985). *Playing and Reality*. New York: Tavistock Publications.

### **Legislação:**

Diário da República (1997). Lei-Quadro nº 5/97 de 10 de fevereiro. Lei Quadro da Educação Pré-escolar. Obtido de <https://dre.pt/application/conteudo/561219>

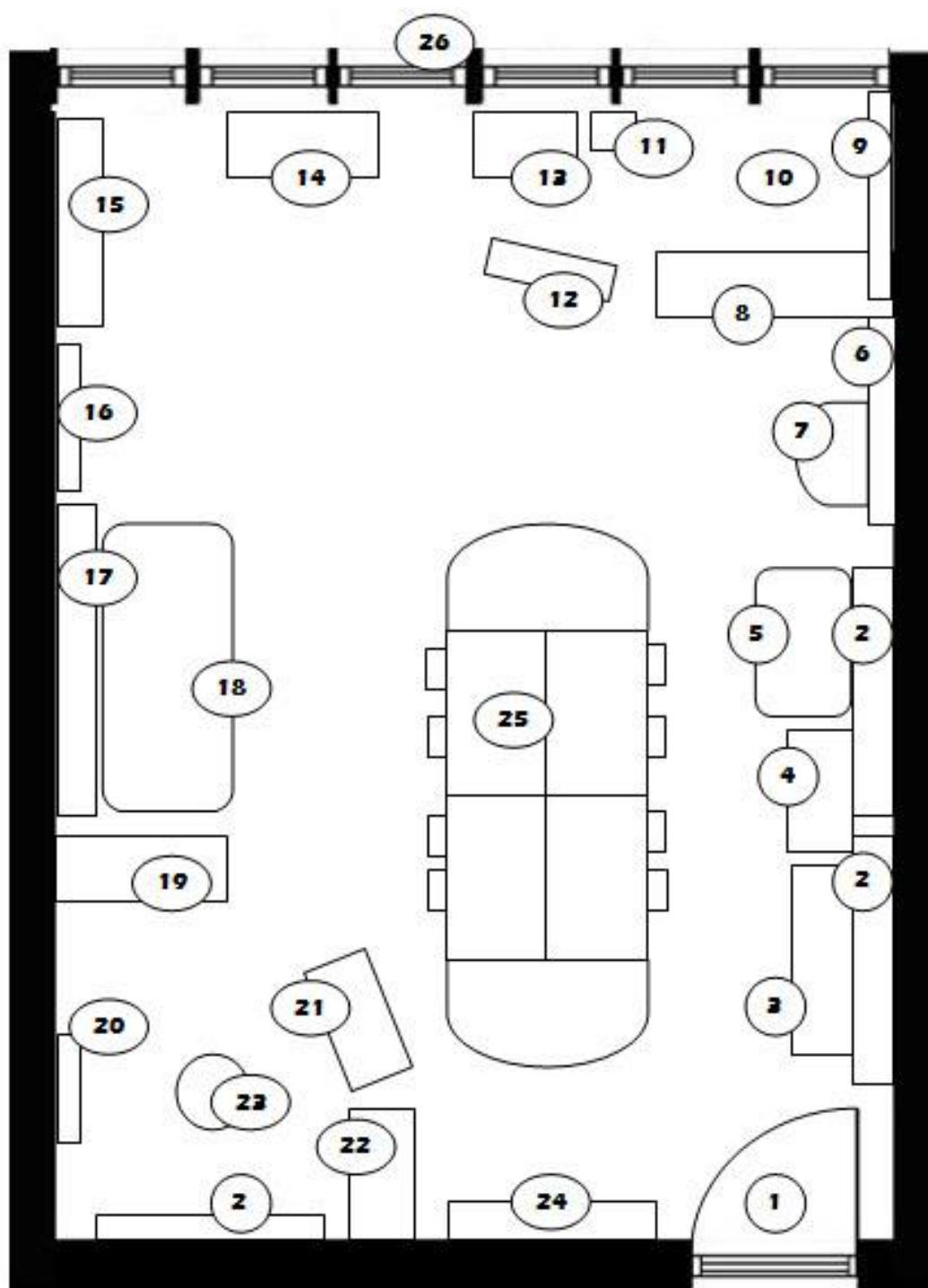
Diário da República (2001). Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto: Perfis Específicos de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# APÊNDICES

## Apêndice 1 – Percurso da Prática Pedagógica Supervisionada

ESTÁGIO I	ESTÁGIO II	ESTÁGIO III	
Jardim de Infância	Creche	Creche	Jardim de Infância
INSTITUIÇÃO A	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO B	INSTITUIÇÃO C
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Est. Ensino Privado</li> <li>▪ Homogeneidade etária (4 anos)</li> <li>▪ 16 crianças</li> <li>▪ Educadora 1 - pouco disponível para as minhas propostas</li> <li>▪ Instituição valoriza a existência de múltiplas atividades/ rotina muito estruturada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ IPSS</li> <li>▪ Primeiro berçário</li> <li>▪ 2 grupos de 10 crianças</li> <li>▪ Idades entre os 4 e os 13 meses</li> <li>▪ Educadora 2 - bastante disponível para as minhas propostas e sensibilizada para a importância do brincar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Segundo berçário</li> <li>▪ Idades entre os 9 e os 26 meses</li> <li>▪ 13 crianças</li> <li>▪ Educadora 3 - disponível para as minhas propostas</li> <li>▪ Valorização do brincar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Est. Ensino Público</li> <li>▪ Heterogeneidade etária (3-6 anos)</li> <li>▪ 20 crianças</li> <li>▪ Educadora 4 - bastante disponível para as minhas propostas e para o brincar.</li> </ul>

Apêndice 2 – Planta da Sala Azul (Instituição A)



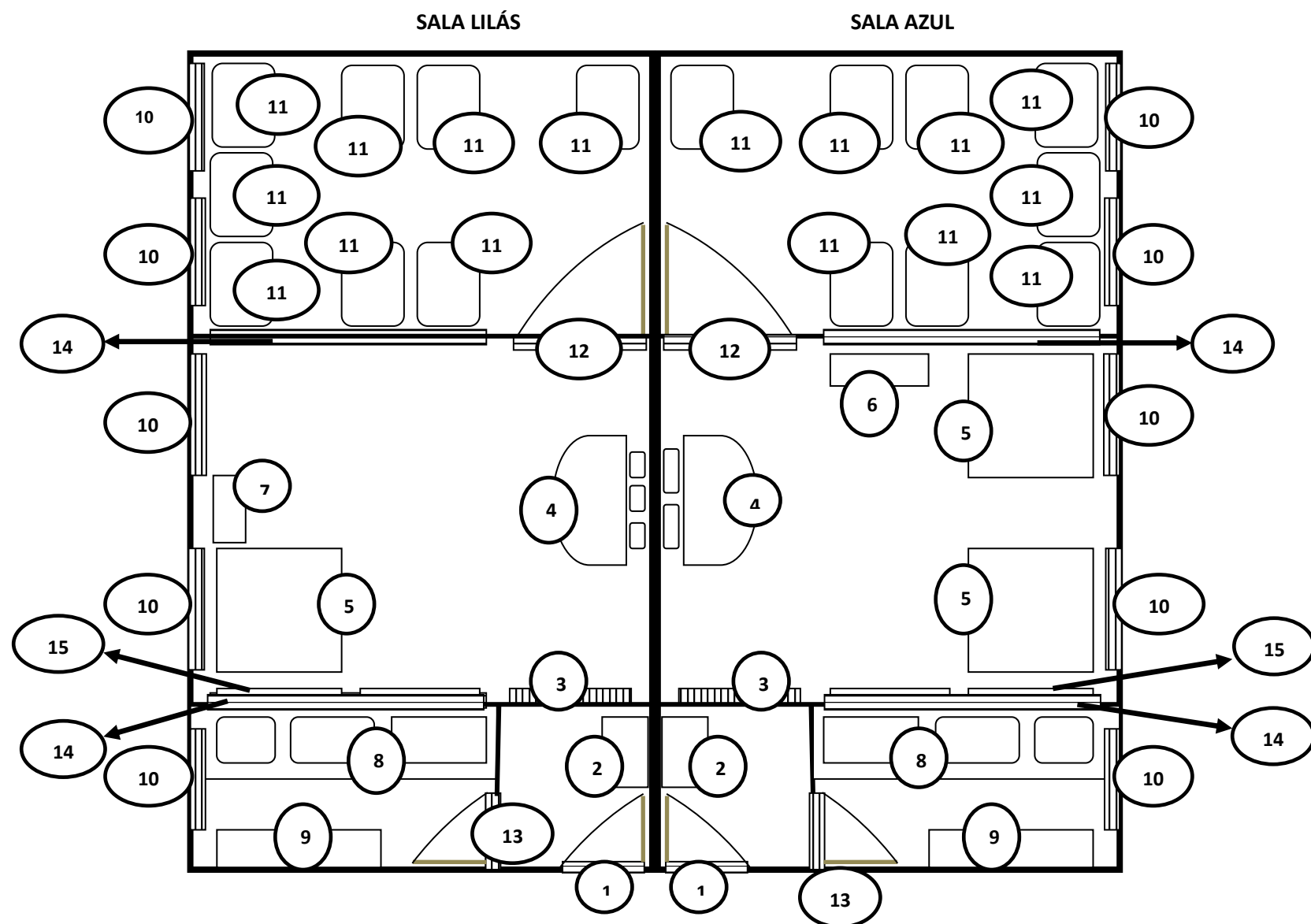
Fonte: Construção Própria (2016)

**Legenda:**

- |   |   |
|---|---|
| 1 – Porta de entrada na sala;                               | 16 – Aquecimento;   |
| 2 – Placares;   | 17 – Placar – Área dos instrumentos reguladores do grupo;   |
| 3 – Móvel de arrumação;                                     | 18 – Tapete (Área das Construções);   |
| 4 – Móvel com livros (Biblioteca);                          | 19 – Móvel de arrumação;  |
| 5 – Tapete;   | 20 - Espelho (Área da Dramatização);  |
| 6 – Quadro de Giz (Oficina da escrita);                     | 21 – Fogão (Área da Dramatização);  |
| 7 – Secretária (Oficina da escrita);                        | 22 – Armário (Área da Dramatização);  |
| 8 – Móvel de arrumação (Área da Expressão Plástica);        | 23 – Mesa (Área da Dramatização);   |
| 9 – Prateleiras com dossiês;                                | 24 – Cabides;   |
| 10 – Materiais de desperdício (Área da Expressão Plástica); | 25 – Mesas e cadeiras (duas mesas em meia lua e quatro mesas retangulares e respectivas cadeiras) – Área Polivalente; |
| 11 – Ecopontos;   | 26 – Janelas.   |
| 12 – Cavalete (Área da Expressão Plástica);                 |   |
| 13 – Estante com animais (Área das Ciências e Matemática);  |   |
| 14 – Estante (Área das Ciências e Matemática);              |   |
| 15 – Estante (Área dos Jogos);                              |   |



### Apêndice 3 – Planta das Salas de Primeiro Berçário (Instituição B)

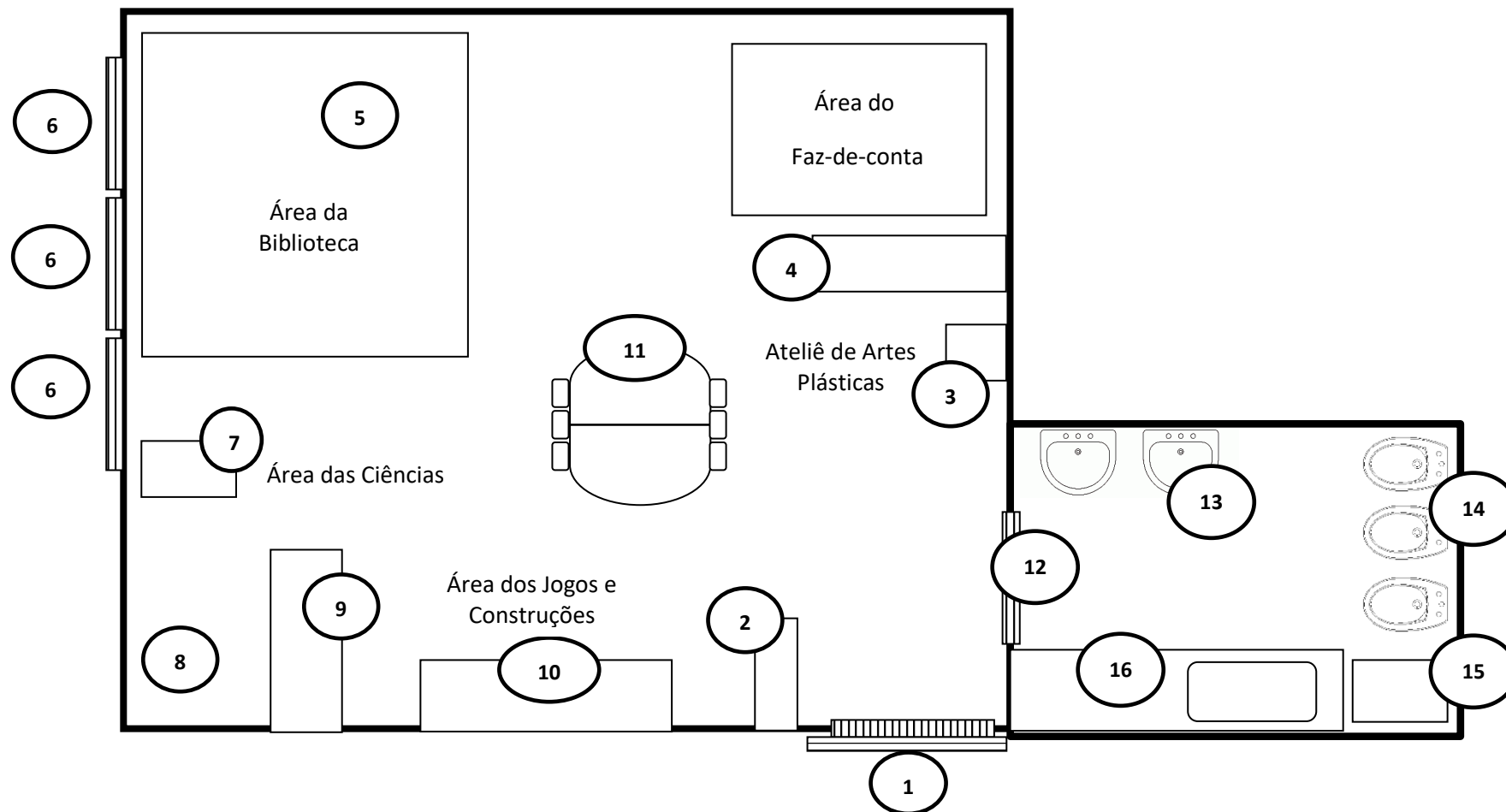


**Fonte: Construção Própria (2017)**

**Legenda:**

- 1 – Porta da sala;
- 2 – Móvel de arrumação de materiais/ Mesa de apoio;
- 3 – Cancela de madeira;
- 4 – Mesa de madeira em meia-lua + cadeiras;
- 5 – Tapete almofadado;
- 6 – Tapete de relva sintética;
- 7 – Móvel baixo com divisórias abertas para arrumação de livros e brinquedos;
- 8 – Bancada com muda-fraldas, banheira e lavatório + gavetas de arrumação de artigos pessoais dos bebés;
- 9 – Móvel com divisórias para arrumação de casacos, sacos de roupa, etc.;
- 10 – Janela;
- 11 – Cama de grades;
- 12 – Porta do dormitório;
- 13 – Porta do fraldário;
- 14 – Grande janela de vidro (divisória envidraçada);
- 15 – Barras de locomoção + espelhos.

#### Apêndice 4 – Planta da Sala Azul (Instituição B)



Fonte: Construção Própria (2017)

Legenda:

1 – Porta deslizante e cancela de madeira;

2 – Móvel de apoio;

3 – Pequena mesa;

4 – Móvel fechado para materiais;

5 - Tapete almofadado;

6 – Janela;

7 – Mesa de apoio;

8 – Local de arrumação dos catres;

9 – Móvel de arrumação dos jogos e construções;

10 – Tapete;

11 – Mesa formada por duas mesas meia-lua e cadeiras;

12 – Porta deslizante (acesso à casa de banho);

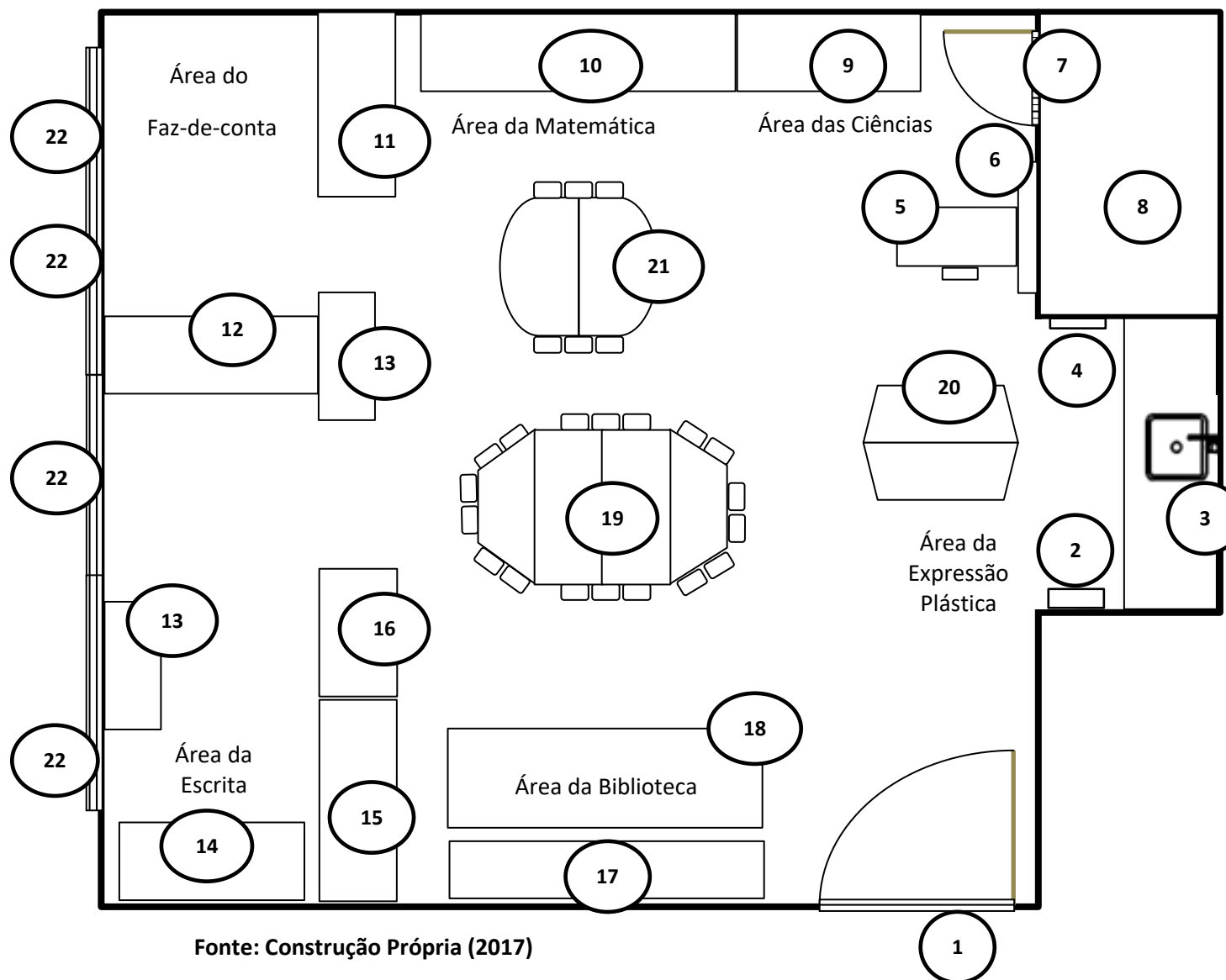
13 – Lavatórios;

14 – Sanitas;

15 – Poliban;

16 – Bancada com muda-fraldas + gavetas de arrumação de artigos pessoais e de higiene dos bebés.

### Apêndice 5 – Planta da Sala B (Instituição C)



Fonte: Construção Própria (2017)

**Legenda:**

- 1 – Porta de entrada na sala;
- 2 – Cavalete;
- 3 – Bancada com lavatório/ arrumação para materiais de pintura;
- 4 – Espelho;
- 5 – Mesa;
- 6 – Quadro de ardósia;
- 7 – Porta de acesso à arrecadação;
- 8 – Arrecadação para arrumação de materiais;
- 9 – Mesa das ciências;
- 10 – Móvel aberto com divisórias para arrumação de puzzles e jogos de matemática;
- 11 – Mercaria (Móvel);
- 12 – Móvel aberto de arrumação de jogos e construções;
- 13 – Móvel fechado com duas portas;
- 14 – Mesas;
- 15 – Móvel com dois lados – de um lado é estante para livros (Biblioteca) e do outro arrumação de materiais;
- 16 – Estante com 4 prateleiras para guardar folhas, canetas de feltro e lápis de cor;
- 17 – Sofás (4 unidades);
- 18 – Tapete;
- 19 – Mesa composta por duas mesas retangulares e duas em forma de trapézio;
- 20 - Mesa composta por duas mesas em forma de trapézio;
- 21 - Mesa composta por duas mesas em forma de meia lua;
- 22 – Janela.

**Apêndice 6 – Tabela Resumo dos Aspetos Variantes e Invariantes do Projeto de  
Investigação – Contexto de Creche**

<b>Fontes de Variação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Aspetos Variantes</b>	<b>Aspetos Invariantes</b>	<b>Implicações no Projeto</b>
<b>Estatuto Jurídico</b>	B (Grupo 1)		Instituição Particular de Solidariedade Social	Sem implicações no meu projeto.
	B (Grupo 2)			
<b>Grupo de Crianças</b>	B (Grupo 1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 20 crianças (2 grupos de 10 crianças);</li> <li>– Idades entre os 4 e os 13 meses;</li> <li>– 9 raparigas e 11 rapazes.</li> </ul>		Pelo facto de se tratarem de dois grupos, não acompanhei nenhum em exclusividade. Foi positivo porque me permitiu ter mais experiências, mas por vezes era difícil dar continuidade às minhas observações.
	B (Grupo 2)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 13 crianças;</li> <li>– Idades entre os 9 e os 26 meses;</li> <li>– 6 raparigas e 7 rapazes.</li> </ul>		Grande intervalo de idades, o que deu origem a diferentes tipos de observações.
<b>Famílias</b>	B (Grupo 1)	- Predominam as famílias nucleares, mas existem algumas famílias monoparentais.	- Contextos socioeconómicos variados (entre baixo a médio-alto). - A maioria habita nas proximidades da Instituição. - As educadoras apoiam-se no modelo <i>Touchpoints</i> , no trabalho com as famílias.	Sem implicações no meu projeto.
	B (Grupo 2)	- 4 crianças pertencem a uma família nuclear, 7 a uma família monoparental, 1 a família alargada e 1 a família extensa.		
<b>Equipa Pedagógica de Sala</b>	B (Grupo 1)		- 1 Educadora de Infância; - 2 auxiliares de ação educativa;	Apoio na dinamização das minhas propostas.
	B (Grupo 2)			
	B (Grupo 1)	- Rotina assente nas necessidades das		Porque os momentos de

<b>Organização do tempo e das rotinas</b>		crianças, com uma distribuição flexível.		repouso variavam ao longo do dia, respondendo às necessidades das crianças, tornava-se impossível planejar propostas para todo o grupo.
	B (Grupo 2)	- Não existe uma adequação aos ritmos individuais de cada criança, havendo uma tentativa de implementação de rotina estruturada.		Esta rotina era mais favorável à implementação de propostas coletivas, porque as crianças descansavam todas depois do almoço.
<b>Organização dos espaços e materiais</b>	B (Grupo 1)	- A sala compreende 3 espaços: sala de atividades, dormitório e fraldário;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa iluminação natural;</li> <li>- As salas estão arrumadas de forma a ocupar os cantos;</li> <li>- Exposição de trabalhos realizados pelas crianças nas paredes da sala;</li> <li>- Bom estado de conservação dos equipamentos e materiais, sendo adequados à faixa etária das crianças;</li> <li>- Utilização de materiais naturais para exploração.</li> </ul>	- A grande diversidade de objetos colocados à disposição das crianças permitiu uma grande variedade de observações das suas explorações.
	B (Grupo 2)	- Sala organizada por áreas de interesse: Faz-de-Conta, Biblioteca, Jogos e Construções, Ciências, Atelier de Artes Plásticas.		
<b>Modelo Pedagógico</b>	B (Grupo 1)	- Não há um modelo instituído, mas antes uma apropriação de alguns princípios de vários modelos.	- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;	Sem implicações no meu projeto.
	B (Grupo 2)	- Movimento da Escola Moderna		



**Apêndice 7 – Tabela Resumo dos Aspetos Variantes e Invariantes do Projeto de Investigação – Contexto de Jardim de Infância**

<b>Fontes de Variação</b>	<b>Instituição</b>	<b>Aspetos Variantes</b>	<b>Aspetos Invariantes</b>	<b>Implicações no Projeto</b>
<b>Estatuto Jurídico</b>	A	Instituição Privada com fins lucrativos.		Sem implicações no meu projeto.
	C	Jardim de Infância da Rede Pública de Ensino.		
<b>Grupo de Crianças</b>	A	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 16 crianças;</li> <li>– Todas com 4 anos (grupo com homogeneidade etária);</li> <li>– 8 raparigas e 8 rapazes;</li> <li>- Inexistência de crianças com NEE.</li> </ul>		Menor diversidade nas observações, devido aos interesses comuns das crianças, todas com a mesma idade.
	C	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 20 crianças;</li> <li>– Idades entre os 3 e os 6 anos (grupo com homogeneidade etária);</li> <li>– 8 raparigas e 12 rapazes.</li> <li>- Existência de duas crianças com NEE.</li> </ul>		Porque as crianças não tinham todas a mesma idade, as mais novas progrediam em novas aprendizagens com a contribuição das mais velhas.
<b>Famílias</b>	A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextos socioeconómicos médio-alto e alto);</li> <li>- Predominam as famílias nucleares, mas existem algumas famílias monoparentais.</li> </ul>	A maioria habita nas proximidades da Instituição.	Perante duas realidades tão distintas – uma com muito poder de compra e outra com reduzido - foi possível observar que tipos de brinquedos as crianças levavam para a sala e qual o uso que lhes davam.
	C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contextos socioeconómicos baixo, médio-baixo e médio);</li> <li>- Existência de famílias nucleares, monoparentais, alargadas e extensas.</li> </ul>		
<b>Equipa Pedagógica de Sala</b>	A	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Educadora de Infância;</li> <li>- 1 auxiliar de ação educativa;</li> </ul>		Menor apoio na dinamização de atividades, fossem propostas por mim ou pela
	C	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Educadora de Infância;</li> <li>- 1 auxiliar de ação educativa, em rotatividade.</li> </ul>		

				educadora. No episódio “Vamos às compras”, relato como a auxiliar deitou fora alguns objetos que levei para a sala.
<b>Organização do tempo e das rotinas</b>	A	- Rotina muito estruturada, com várias atividades extracurriculares que ocorrem durante o tempo letivo. - Pouco tempo disponível para o brincar.	Recreio no exterior após o almoço.	- O brincar era relegado para segundo plano, dando-se prioridade aos trabalhos. - A educadora não era receptiva às minhas propostas porque roubava tempo destinado a outras atividades.
	C	- Rotina que promove o brincar; - Sem atividades extracurriculares durante o tempo letivo;		Foi possível recolher muitas notas de campo durante os vários momentos de brincadeira.
<b>Organização dos espaços e materiais</b>	A	- Sala organizada por áreas de interesse: Dramatização, Biblioteca, Oficina da Escrita, Construções, Jogos, Expressão Plástica, Ciências e Matemática. - Parque exterior com equipamentos próprios.	- Boa iluminação natural; - Exposição de trabalhos realizados pelas crianças nas paredes da sala; - Bom estado de conservação dos equipamentos e materiais, sendo adequados à faixa etária das crianças.	- Contraste entre a utilização do parque com e sem equipamentos.
	C	- Sala organizada por áreas de interesse: Faz-de-Conta, Garagem, Biblioteca, Escrita, Matemática, Ciências e Expressão Plástica, - Parque exterior não equipado.		- Uma das minhas intervenções teve como objetivo dinamizar a Área da Dramatização;
<b>Modelo Pedagógico</b>	A		- Movimento da Escola Moderna; - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.	Sem implicações no meu projeto.
	C			

## **Apêndice 8 – Carta de Apresentação + Pedido de Autorização para Captação de Imagens**

Estimados pais,

Sou a Joana, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Setúbal e, como certamente saberão, estou a realizar o meu estágio na Sala Azul.

Venho por este meio pedir-vos autorização para fotografar o/a vosso/a filho/a no decorrer das atividades diárias para que essas imagens possam complementar o meu portefólio final de estágio, sendo o seu uso exclusivo para o meio académico.

Agradeço a vossa resposta,  
Muito obrigada,  
Joana Santos

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de  
Educação da criança  
\_\_\_\_\_ autorizo/ não  
autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando seja  
fotografado no decorrer deste projeto.

Data:  
Assinatura:

Estimados pais,

Sou a Joana, aluna do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Escola Superior de Educação de Setúbal e, como certamente saberão, estou a realizar o meu estágio na Sala Azul.

Venho por este meio pedir-vos autorização para fotografar o/a vosso/a filho/a no decorrer das atividades diárias para que essas imagens possam complementar o meu portefólio final de estágio, sendo o seu uso exclusivo para o meio académico.

Agradeço a vossa resposta,  
Muito obrigada,  
Joana Santos

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de  
Educação da criança  
\_\_\_\_\_ autorizo/ não  
autorizo (riscar o que não interessa) que o meu educando seja  
fotografado no decorrer deste projeto.

Data:  
Assinatura:

# **ANEXOS**

## Anexo 1 – Horário da Sala Azul (Instituição A)

horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira				
7:00 9:00	Antecipação								
9:00 9:15	Acolhimento na Sala								
9:15 9:30	Reunião de Conselho	Reunião de Conselho	Reunião de Conselho	Saída da sala e preparação	Expressão Artística em Inglês				
9:30 9:45									
9:45 10:00	Merenda da manhã			Natação	Reunião de Conselho				
10:00 10:15	Música	Atividades de escolha livre - Desenvolvimento de Atividades e Projetos	Atividades de escolha livre - Desenvolvimento de Atividades e Projetos						
10:15 10:30	Inglês			Preparação para o regresso à sala	Merenda da manhã				
10:30 10:45									
10:45 11:00	Desenvolvimento de Atividades e Projetos			Atividades de exterior ou escolha livre	Atividades de exterior ou escolha livre				
11:00 11:15									
11:15 11:30									
11:30 11:45	Arrumar a Sala / Higiene								
11:45 12:00	Almoço / Higiene								
12:00 13:00	Recreio / Higiene								
13:00 14:00	Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Matemática, Ciências - Artes Visuais... e/ou Sessões de Animação Cultural	Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Matemática, Ciências - Artes Visuais...	Preparação para a aula	Trabalho Curricular Comparticipado pelo Grupo - Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Matemática, Ciências - Artes Visuais...	Avaliação de tarefas/ atividades				
14:00 14:15			Ed. Física						
14:15 14:30			Regresso à sala		Reunião de Conselho de Cooperação				
14:30 14:45									
14:45 15:00	Conselho/avaliação do dia/ Comunicações	Conselho/avaliação do dia/ Comunicações	Conselho/avaliação do dia/ Comunicações	Conselho/avaliação do dia/ Comunicações					
15:00 15:15									
15:15 15:30									
15:30 15:45	Higiene /Lanche/higiene								
15:45 16:00	Regresso à Família/ Prolongamento / Atividades Extras								
16:00									